

# **TURUN YLIOPISTON OPETTAJAOPISKELIJOIDEN ASENTEET JA KOETUT VALMIUDET OPETTAA ERITYISOPPILAITA**

Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma

Laatijat:  
Kaisu Ostela & Senni Tukia

Ohjaaja:  
Professori Marjaana Veermans

26.4.2021  
Turku

Turun yliopiston laatuja järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu  
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede, OKL Turku

**Tekijät:** Kaisu Ostela, Senni Tukia

**Otsikko:** Turun yliopiston opettajaopiskelijoiden asenteet ja koetut valmiudet opettaa erityisoppilaita

**Ohjaaja:** professori Marjaana Veermans

**Sivumäärä:** 57 sivua

**Päivämäärä:** 26.4.2021

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaiset asenteet ja valmiudet opettajaopiskelijoilla on opettaa tehostetun tai erityisen tuen tarvitsevia oppilaita. Turun yliopiston opetussuunnitelmassa 2020–2022 kurssitarjonta ei tällä hetkellä sisällä montaa kurssia, joiden kurssisisällöissä mainitaan tehostetun tai erityisen tuen oppilaiden opetus. Suomalainen koulujärjestelmä on muuttunut nopeasti sellaiseen tilanteeseen, jossa tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevia oppilaita integroidaan yleisopetuksen luokkiin. Oppilasryhmät ovat aiempaa heterogeenisempiä, joten ajatus yhdessä etenevistä oppilasryhmistä ei enää vastaa nykykoulun todellisuutta. Opettajaopiskelijoilla tulisi olla valmiudet opettaa erilaisia oppilasryhmiä koulutuksensa perusteella, joten opettajankoulutuksen on pysyttävä muutoksen mukana. Tässä tutkimuksessa erityisoppilaalla tarkoitetaan oppilasta, joka saa tehostettua tai erityistä tukea.

Tutkimukseen osallistui 53 maisterivaiheen opettajaopiskelijaa Turun yliopistosta. Opettajaopiskelijoita lähestyttiin yliopiston sähköpostilistojen avulla ja aineisto kerättiin kyselylomakkeella. Tutkimuksessa saatiin selville, että opettajaopiskelijoilla on keskimäärin hieman myönteiset inklusioasenteet eli opettajaopiskelijoiden asenteet erityisoppilaita kohtaan ovat myönteisiä. Iällä, opintojen aloitusvuodella, aiemmilla opetuskokemuksilla tai henkilökohtaisilla kokemuksilla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä opiskelijoiden inklusioasenteisiin. Opiskelijat, joilla oli aiempia opetuskokemuksia erityisoppilaiden opettamisesta, olivat inklusioasenteeltaan myönteisempiä kuin opiskelijat, joilla ei ollut lainkaan opetuskokemusta.

Turun yliopiston kurssitarjonta ei tarjoa opiskelijoiden mielestä tarpeeksi kursseja koskien tehostetun ja erityisen tuen tarvitsevien oppilaiden opetusta. Olemassa olevaan kurssitarjontaan tulisi tulosten mukaan lisätä kursseja tai osakokonaisuuksia, jotka käsittelevät erityisoppilaiden opetusta.

**Avainsanat:** *Asenteet, valmiudet, opettajaopiskelijat, erityisoppilaat, opettaminen, inklusio*

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>TUEN MUODOT SUOMALAISESSA KOULUJÄRJESTELMÄSSÄ .....</b>	<b>8</b>
2.1	Segregaatio.....	9
2.2	Integraatio.....	9
2.3	Inkluusio.....	11
2.4	Kolmiportainen tuki ja tuen tarpeen lisääntyminen kouluissa .....	12
<b>3</b>	<b>OPETTAJIEN ASEENTEET JA VALMIUDET ERITYISOPPILAIDEN OPETUKSESTA .....</b>	<b>15</b>
3.1	Asenteet ja valmiudet.....	16
3.2	Asenteisiin ja valmiuksiin vaikuttavat tekijät .....	18
3.3	Opettajakoulutuksen antamat valmiudet.....	19
3.3.1	<i>Erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot .....</i>	<i>20</i>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSONGELMAT .....</b>	<b>21</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSMENETELMÄ .....</b>	<b>22</b>
5.1	Tutkimuksen konteksti .....	22
5.2	Aineistonkeruu.....	23
5.3	Osallistujat .....	26
5.4	Aineiston käsittely .....	26
5.5	Teemoittelu.....	28
5.6	Luotettavuus .....	29
5.6.1.	<i>Validiteetti .....</i>	<i>29</i>
5.6.2.	<i>Reliabiliteetti .....</i>	<i>30</i>
<b>6</b>	<b>TULOKSET.....</b>	<b>32</b>
6.1.	Opettajaopiskelijoiden asenteet erityisen tuen oppilaiden opettamista kohtaan .....	34
6.1.1.	<i>Iän, opintojen aloitusvuoden, aiempien opetuskokemusten ja henkilökohtaisten kokemusten yhteys asenteeseen .....</i>	<i>35</i>
6.2.	Opettajaopiskelijoiden valmiudet opettaa erityisoppilaita.....	37

6.2.1. <i>Iän, opintojen aloitusvuoden, aiempien opetuskokemusten tai henkilökohtaisten kokemusten yhteys valmiuksiin.</i> .....	37
6.3. Opettajaopiskelijoiden arviot opettajankoulutuksen antamista valmiuksista opettaa erityisoppilaita .....	38
7 POHDINTA .....	42
7.1 Tutkimuksen luotettavuus .....	44
7.2 Jatkotutkimukset.....	45
LÄHTEET.....	44
LIITTEET .....	47
Liite 1. Kyselylomake.....	47
Liite 2. Turun yliopiston opettajankoulutuksen kurssitarjonta.....	53

# 1 JOHDANTO

Tukea tarvitsevien oppilaiden suuri määrä ja tuen tarpeet ovat ajankohtaisia haasteita koulumaailmassa. Erilaiset oppijat ovat koulussa arkipäivää eikä erityisopetus ole enää irrallinen osa perusopetusta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, myöhemmin POPS). Peruskoulujen oppilasryhmät ovat heterogeenisempiä kuin koskaan aiemmin, osin maahanmuuton ja osin erilaisten tarpeiden myötä. Ajatus yhteneväisestä, samaan tahtiin etenevästä oppilasryhmästä ei vastaa enää koulujen nykytodellisuutta. (Puukari, Lappalainen & Kuorelahti 2017, 29–30.) Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on kasvanut koko 2000-luvun ajan (Tilastokeskus 2020), mutta kasvu ei näy erityisluokkien suurina määrinä vaan yleisopetukseen integroitujen oppilaiden määrän kasvuna (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilsvuori, Lintuvuori, Thuneberg, Vainikainen & Österlund 2012, 24). Aineen- ja luokanopettajien tulee lain (628/1998) mukaan pystyä opettamaan luokkaan integroituja oppilaita, joten opettajankoulutuksen tulee antaa myös valmiuksia opettaa erityisoppilaita. Erityisopetuksen strategiassa jo vuonna 2007 on tuotu esiin, että erityispedagogista osaamista tulisi vahvasti korostaa sekä rehtoreiden, että opettajien koulutuksessa (Erityisopetuksen strategia 2007, 16).

Opetusalan ammattijärjestö OAJ teetti syksyllä 2019 kyselyn opettajille, jotka olivat juuri siirtyneet työelämään. Kyselyn mukaan nuoria opettajia mietitytti, osaavatko he huomioida tarpeeksi tukea tarvitsevia oppilaita. (Hongisto, 2020) OAJ:n erityisasiantuntija Päivi Lyhykäinen on maininnut, että esimerkiksi ilmastokasvatus, maahanmuuttajien opetus ja erityisen tuen tarpeiden kohtaaminen ovat elintärkeitä kokonaisuuksia, jotka ovat vielä monissa opettajankoulutuslaitoksissa hyvin epävakaaalla pohjalla. Lyhykäisen mukaan oppilaiden tuen tarpeet ovat jatkuvasti kasvussa, mutta opettajaopiskelijat eivät koe saavansa koulutuksessa riittävästi keinoja tuen antamiseen. Erityispedagogiikan professorin Eija Kärnän mukaan kaikki opettajaksi opiskelevat tarvitsevat opintoihinsa lisää erityispedagogisia sisältöjä. Kärnä mainitsee myös, kuinka tärkeää opettajaopiskelijoiden olisi harjoitella lasten tuen tarpeiden huomiointia opetusharjoitteluiden yhteydessä. (Paatero & Tikkanen, 2020)

Yhtenä suurena haasteena luokanopettajat kokevat resurssien puutteen. Vuonna 2017 OAJ teetti kyselyn resursseista ja niiden riittävydestä sadoille suomalaisille opettajille. Vain kolme prosenttia osallistujista oli sitä mieltä, että tuen resurssit ovat kouluissa riittäviä. Yhdeksän kymmenestä oli taas sitä mieltä, että omilla luokillaan olevien erityisoppilaiden tulisi saada

pienryhmäopetusta nykyistä enemmän. Erityiskoulujen ja pienryhmien ylläpito on kuitenkin kunnille hyvin kallista, mikä luo painetta siirtää erityisen tuen oppilaita yleisen tuen luokkaan. Motiivina ovat inklusion toteutuminen, mutta myös säästösyyt, sanoo OAJ:n erityisasiantuntija Päivi Lyhykäinen. Julkisuudessa on viime aikoina nostettu suuresti esille opettajien henkinen hyvinvointi ja jaksaminen. Yhdeksi tekijäksi opettajien väsymiseen ja kuormitukseen on nostettu tukea tarvitsevien oppilaiden määrän lisääntyminen. (Mäntymaa, 2019)

Opetushallituksen teettämässä loppuraportissa (Ahtiainen ym. 2012) selvitettiin tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden opetuksen kehittämishankkeen toimenpiteitä. Hankkeessa todettiin kolmiportaisen tuen mallin sekä tukiprosessien järjestämisen olevan keskeisiä menetelmiä, joilla tuetaan tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimista. Opetus tulee raportin mukaan sovittaa yksilöllisiin tarpeisiin niissä määrin, kun on kohtuullisilla järjestelyillä mahdollista. Opettajien tehtäväksi jää eriyttää opetusta niin, että yksilöllisyys ja yhteisöön kuuluminen ovat tasapainossa. Pehkonen ja Pöyhönen (2012) toteavat pro gradu -tutkimuksessaan, että valmistuvat opettajat eivät koe saaneensa koulutuksestaan riittävästi erityispedagogisia valmiuksia. Opetuksen eriyttäminen ja yksilöllistäminen ovat erityispedagogisia keinoja, joilla vastataan oppilaan oppimisen tarpeisiin.

Luokanopettajien käsityksistä ja asenteista integraatiota ja inklusiota kohtaan on tehty jonkin verran tutkimuksia. Niin Malkin (2018) kuin Oksasen ja Hakkaraisen (2017) pro gradu -tutkielmista saatiin selville, että suurin osa opettajista suhtautuu integraatioon ja inklusioon myönteisesti. Opettajat mainitsivat kuitenkin kaipaavansa tiettyjä edellytyksiä integraation ja inklusion toimivuuteen. Näitä oli muun muassa resurssit ja tukitoimet, samanaikaisopettajuus, koulunkäynninohjaajan läsnäolo ja saumaton koulun sisäinen yhteistyö, moniammatillinen yhteistyö, sekä koulun ja kodin välinen yhteistyö. Näissä tutkimuksissa on tutkittu lähinnä jo valmistuneiden luokanopettajien asenteita. Tässä tutkimuksessa tutkitaan opettajaopiskelijoiden asenteita ja koettuja valmiuksia, joita on yhtä tärkeä selvittää, sillä inklusion toteutumisen esteenä on todettu asenteiden lisäksi olevan myös vähäiset kokemukset tehostetun ja erityisen tuen tarpeen oppilaista. Tutkimusten mukaan niillä opettajilla, joilla on kokemusta erityisoppilaiden opetuksesta, on myös myönteisempi asenne ottaa tällaisia oppilaita omalla luokalleen, kuin niillä opettajilla, joilla on vähän tai ei lainkaan kokemusta. (Hakala & Leivo 2015, 18; Isosomppi & Leivo 2015.)

Erityispedagogiikan emeritusprofessori Sakari Moberg on tehnyt paljon tutkimusta erityisopetuksesta ja integraatiosta. Yhdessä tutkimuksessaan Moberg (1984, 15) on todennut, että

opettajilla on erityisoppilaista pääosin kielteisiä käsityksiä. Parhaimpia keinoja muuttaa opettajien negatiivisia käsityksiä erityisoppilaista on Mobergin (1984, 20) mukaan tieto ja kokemus erityisoppilaiden opetuksesta. Ne eivät yksinään kuitenkaan muuta käsityksiä kielteisestä myönteiseen, vaan koko asenneilmapiirin integraation ja inklusion yllä on muututtava. Malkin (2018) sekä Oksasen ja Hakkaraisen (2017) päätelmät opettajien suhtautumisesta erityisoppilaisiin kuvaavat ajallisesti koulumaailman nykytilannetta osuvammin, kuin Mobergin vuonna 1984 tekemä tutkimus. Kaikissa näissä edellä mainituissa tutkimuksissa oltiin kuitenkin yhtä mieltä siitä, että saatu kokemus erityisoppilaista määrittelee pitkälle opettajien asenteita erityisoppilaita kohtaan. Moberg (1984, 19) on todennut, että ”*mikäli opettajien suhtautumista fyysiseen integraatioon halutaan muuttaa hyväksyvämpään suuntaan, on opettajien saatava integraatiosta sellaisia kokemuksia, jotka perustuvat vapaaehtoisuuteen—*”

Tässä tutkimuksessa keskitytään Turun yliopiston opettajaopiskelijoiden asenteisiin ja koettuihin valmiuksiin opettaa erityisoppilaita. Erityisoppilailla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa oppilaita, joilla on tehostetun tai erityisen tuen tarve. Tukea tarvitsevien oppilaiden määrittely yhden lokeron alle on haastavaa. Reetta Mietola (2014) tutki väitöskirjassaan muun muassa erityisoppilaiden luokittelua sekä kuvaamista. Diagnoseihin perustuvaa nimeämistä ei voida Mietolan (2014, 173) mukaan hyväksyä, vaan oppilaita tulee kuvata yksilöllisesti. Kuitenkin tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia opettajaopiskelijoiden asenteita ja koettuja valmiuksia opettaa oppilaita, joilla on tehostetun tai erityisen tuen tarve. Siksi tutkimuksessa käytetään erityisoppilasta kuvaamaan kategorisesti oppilaita, jotka kuuluvat jompaankumpaan tuen tarpeen luokkaan.

Luokanopettajan koulutusohjelma Turun yliopistossa ei sisällä tällä hetkellä montaa kurssia, joiden sisältö koskisi erityisoppilaiden opettamista tai kohtaamista luokanopettajan arjessa. (Turun yliopiston opetussuunnitelma 2020–2022). Tutkimuksessa opettajaopiskelijoilta kysytään lisäksi arviota Turun yliopiston opettajankoulutuksen antamista valmiuksista opettaa erityisoppilaita. Opettajaopiskelijoiden asenteita ja valmiuksia on tärkeää selvittää, sillä opettajaopiskelijat ovat tulevaisuudessa opettajina muuttuvassa koulumaailmassa. Winterin (2006) mukaan jokainen opettaja tulee kohtaamaan uransa aikana oppilaita, joilla on erityisen tuen tarpeita. Nykyään opettajilla ei ole juurikaan mahdollisuuksia sanoa, ettei ole kiinnostunut heterogeenisten ryhmien opetuksesta. Inklusion myötä näitä heterogeenisiä luokkia on lähes jokainen peruskoulun opetusluokka. (Winter 2006, 85.) Tutkimalla opettajaopiskelijoiden asenteita ja koettuja valmiuksia erityisoppilaita ja heidän opettamistaan kohtaan, voidaan tarvittavia asenteita ja valmiuksia koskevia toimenpiteitä toteuttaa jo opettajankoulutuksessa.

## 2 TUEN MUODOT SUOMALAISESSA KOULUJÄRJESTELMÄSSÄ

Suomalaisen koulujärjestelmän taustalla ovat maailmanlaajuiset inkluusiopyrkimykset. 1970-luvulta asti ylin kouluhallinto on pitänyt integraatioajattelua yhtenä virallisena koulujärjestelmän suuntauksena ja sitä kohti on tehty järjestelmällisesti töitä. Silti Mobergin (2001, 82.) mukaan erityisopetuksen ja yleisopetuksen sulautuminen ei ole virallisesti edennyt eikä johtava ajatus opetuksessa ole integraatiossa ja inkluusiassa, vaan erillisessä eli segregoivassa erityisopetuksessa. Positiivista on kuitenkin se, että muuttuneet olosuhteet kouluissa muokkaavat erilaisuutta koskevia asenteita ja vaativat opettajilta uutta pedagogista otetta ja osaamista. Nämä muutokset näkyvät niin erityisopettajien kuin luokanopettajien työssä; opettajien työ on muuttunut yksintekijän ammatista osaksi moniammatillista yhteistyötä. (Lakkala 2008) Jahnukainen ja Hautamäki (2015, 201–202) kyseenalaistavat jopa koko käsitteen ”erityisopetus”, kun niin moni oppilas on nykyään osallisena tehostetun tai erityisen tuen piirissä. Heidän mielestään voitaisiin pikemminkin todeta, että *”yhä useamman oppilaan kohdalla yleisiin kehitystavoitteisiin pyritään yksilöllisin keinoin”*. (Jahnukainen & Hautamäki 2015, 201–202.) Inkluusioperiaate vaatii siten jokaiselta opettajalta uutta pedagogista otetta työhönsä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 14) todetaan, että oppilaalla on oikeus saada riittävää tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin silloin, kun tuen tarve ilmenee. Opetussuunnitelman mukaan perusopetusta tulee kehittää inkluusioperiaatteen mukaisesti, mutta esimerkiksi Moberg (2001, 94), Saloviita (2008, 235) sekä Savolainen, Malinen ja Schwab (2020, 5) toteavat, että suomalainen koulu ei vielä ole inklusiivinen koulu. Tavoite on kuitenkin selvä; kaikkia oppilaita arvostava, yksilöllinen opetus kaikille yhteisessä koulussa. Yhtenä keinona koulun muutoksessa on opettajien asennemuutos, joka ei ole mahdollista ilman koulun rakenteissa ja toimintaedellytyksissä tapahtuvaa muutosta.

Seuraavissa kappaleissa käsitellään segregaaation, integraation ja inklusion käsitteitä sekä kolmiportaisen tuen järjestelmää. Suomalainen koulujärjestelmä on muuttunut vuosien aikana hyvin lokeroivasta opetuksesta kohti inklusiivisempaa mallia. Opetusta tulee muokata edelleen, sillä opettajan tehtävänä on pitää huoli oppilaan opetuksellisen tuen toteutumisesta (POPS 2014, 34) ja siitä, että opettajan käyttämät pedagogiset ratkaisut tukevat oppilaiden oppimista.



## 2.1 Segregaatio

Suomen kielen sana segregaatio tulee englannin kielen sanasta *segregation*, joka tarkoittaa erottelua ja eristämistä. Segregaation juuret ovat teollistumisen ja kaupungistumisen seurauksena syntyneessä tarpeessa löytää vammaisille lapsille laitospaikka, jotta vanhemmilla oli mahdollisuus työssäkäyntiin. Myöhemmin vanhemmat alkoivat vaatia lapsilleen sijoitusta erityiskouluihin laitosten sijaan, ja näin ollen erityiskoulut alkoivat lisääntyä. (Saloviita 2013, 89–91.) Segregaation käsite on siis aiemmin tarkoittanut sitä, että kehitysvammaiset erotettiin muista ja heille järjestettiin opetusta joko laitoksissa tai erityiskouluissa.

Nykyään käsitteellä segregaatio tarkoitetaan yksilöllisen tuen tarpeen omaavia lapsia, jotka siirretään pysyvästi erityisluokkiin tai erityiskouluun. (Takala & Äikäs 2020, 15) Tällöin oppilaan kehityksen ja oppimisen tuen tarve on mittava, eikä yleisopetus pysty vastaamaan oppilaan tarpeisiin. Erityisopetus tuli osaksi peruskoulua peruskoulu-uudistuksen aikaan ja sen jälkeen erityisopetuksen tuntimäärät lähtivät kasvuun. Erityisopetus voidaan nähdä järjestelmäratkaisuna oppilaiden tarpeiden ja opetuksen vaatimusten yhteensovittamisessa. Nykyään erityisopetus on hyvin monipuolista ja se voidaan nähdä yksilöllisenä palveluna. Erityisopetus itsessään on jo kuntouttavaa toimintaa. (Hautamäki ym. 2000, 42) Erityisopetuksen kehittämisessä osa-aikainen eli laaja-alainen erityisopetus on lisääntynyt ja oppilaan siirtäminen erityisluokalle tai erityiskouluun nähdään vasta viimeisenä vaihtoehtona (Kivirauma 2004, 15). Lapsi tulisi siirtää erityisluokalle vasta, kun on selvitetty oppilaan mahdollisuudet selvitä yleisopetuksessa tukimuotojen avulla. Joidenkin oppilaiden oppimistaidoissa on niin suuria puutteita, että he tarvitsevat luokkamuuotoista erityisopetusta ja erityisopettajan antamaa opetusta. Lisäksi oppilaiden heikot työskentelytaidot sekä käyttäytymiseen liittyvät vaikeudet voivat olla syynä oppilaan erityisopetukseen siirtämiseen. Erityisluokassa pystytään minimoimaan oppilaan työskentelyä häiritsevät tekijät ja häntä pystytään tukemaan opetettavaan asiaan keskittymisessä. (Spratt 2003, 274)

## 2.2 Integraatio

Integraatio tarkoittaa pyrkimystä toteuttaa erityisopetusta yleisen opetuksen yhteydessä mahdollisimman pitkälle. Ideaalitalanne on yksi yhteinen koulujärjestelmä, joka pystyy ottamaan huomioon kaikkien oppilaiden yksilölliset ominaisuudet, tarpeet ja haasteet. (Moberg 2001, 137) Integraatioajattelun pohjalla on idea yhteiskunnallisesti tasa-arvoisesta ja oikeudenmukaisesta alustasta. Integraatioideologiaan ja sen syntymiseen vaikutti 1960-luvulla

esitetty normalisaatioperiaate, jonka tarkoituksena oli tarjota vammaisille samanarvoiset elämisen mallit kuin kaikilla muillakin ihmisillä. Periaatteen tavoitteena oli luoda kehitysvammaisille samanlainen päivä- ja vuosisyrytmi, kuin muilla samanikäisillä ja samaan sosiaaliluokkaan kuuluvilla ihmisillä. Nykyään kouluissakin toteutettavan integraation pohjalla ovat tavoitteet ihmisen itsemääräämisoikeudesta ja valinnanvapaudesta sekä tasa-arvosta. (Moberg & Savolainen 2009, 78; Moberg 2001, 136) Erityisopetuksen kannalta integraation päällimmäinen pyrkimys on toteuttaa erityiskasvatusta mahdollisimman pitkälle yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä ja niihin sulautettuna. Integraation onnistumiseksi oppilaiden erityistarpeet on huomioitava erityisopetusta ja tukipalveluita antamalla. (Ikonen & Virtanen 2007, 382) Integraatiossa oppilas voidaan siirtää erityisopetuksesta yleisopetukseen joidenkin oppituntien tai koko päivänkin ajaksi. Näin ollen integroituu oppilas ei oikeastaan kuulu yleisopetukseen, mutta hän on siellä vierailulla. (Takala ym. 2020, 15)

Mobergin (2001, 138) mukaan integraatiota voidaan toteuttaa fyysisesti, toiminnallisesti, sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti. Erilaisten oppilaiden fyysinen sijoittaminen yhteen ei ole kuitenkaan integraation päämäärä. Fyysisellä integraatiolla voidaan kuitenkin lisätä yhteistoimintaa ja yhteistyötä, joka taas lisää toiminnallisuutta oppilaiden välille. Toiminnallisen integraation avulla taas voidaan edistää osallistujien kehittymistä, hyväksymistä ja sosiaalisten suhteiden syntymistä. Tällainen sosiaalinen integraatio taas luo pohjaa myöhemmälle, koulun jälkeiselle ihmisten tasa-arvolle kaikille yhteisessä yhteisössä, joka on yhteiskunnallisen integraation tavoite (Moberg 2003, 138). Onnistuneessa integraatiossa oppilaan itsetuntemus ja itseluottamus paranevat ja oppilas kokee pystyvänsä samoihin asioihin kuin muutkin, mahdollisten tukitoimien avulla. Oppilas kokee olevansa osa isompaa ryhmää ja tuntee olonsa hyväksytyksi. Epäonnistuneessa integraatiossa taas oppilas kokee olevansa kykenemätön samoihin tehtäviin kuin muut, voi joutua kiusatuksi ja hänen itseluottamuksensa laskee yleisopetuksen luokassa. Lisäksi oppilas voi kokea yksinäisyyttä ja erilaisuutta (Ikonen & Huttunen 1999, 82–83.)

Integraatiota on arvosteltu esimerkiksi siitä, että termi olettaa valmiiksi jonkun olevan syrjässä tai ulkopuolella. Tällainen henkilö on otettava uudestaan mukaan eli integroitava takaisin ryhmän tai yhteiskunnan jäseneksi. Lisäksi integraation merkitystä erityisoppilaille pidetään ongelmallisena siksi, että nämä oppilaat integroidaan tiettyjen oppiaineiden tai ominaisuuksien puolesta hetkellisesti suurempaan ryhmään kuuluviksi. Pysyvää muutosta integraation käsite ei vaadi, vaan segregoivat oppimisympäristöt ovat edelleen mahdollisia. Jotta pysyvää, opetuksellista integraatiota voidaan tavoitella, tulee kaikkien koulujärjestelmän jäsenten sitoutua sen

toteuttamiseen. Segregoivat luokkaympäristöt ovat edelleen olemassa monessa koulussa, sillä luokkamuotoinen erityisopetus on historiallisestikin vahvalla pohjalla Suomessa. Niiden vähentäminen ei ole onnistunut, mutta osa-aikainen ja laaja-alainen erityisopetus ovat lisääntyneet. Haasteena luokkamuotoisen erityisopetuksen vähentämisessä on niin kutsutut ”*helpot erityisoppilaat*”, joiden integroiminen yleisopetuksen luokkiin on fyysisesti ja sosiaalisesti helppoa. Näihin oppilaisiin kuuluvat esimerkiksi kuulo- ja näkövammaiset sekä lukihäiriöiset oppilaat. Sen sijaan käytöshäiriöiset tai aggressiiviset oppilaat pidetään erityisluokissa, sillä heterogeenisen luokan hallinnoiminen vaatii myös yleisopetukselta kykyä selviytyä opetuksesta. (Moberg 2001, 140–144.)

## 2.3 Inklusio

Inklusio on toimintatapa, jonka mukaan kaikilla lapsilla on oikeus käydä lähikouluun fyysiseen, älylliseen, emotionaaliseen, sosiaaliseen, kielelliseen tai muuhun ominaisuuteen katsomatta (Väyrynen 2001, 15). Inklusio on seuraava vaihe integraatiosta. Siinä missä integraatiossa erityisoppilaat vierailevat yleisopetuksessa, inklusiossa kaikki oppilaat ovat samassa opetuksessa riippumatta heidän tuen tarpeistaan tai oppimisen haasteistaan. Inklusio merkitsee opetuksen tavoitteiden, sisällön ja menetelmien tarkastelua ja niiden muokkaamista sen hetkisiin olosuhteisiin sopiviksi (Väyrynen 2001, 18; POPS 2014, 61). Takalan ym. (2020, 16) mukaan hyvässä inklusiossa opetus järjestetään monimuotoisesti niin, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus oppia ja olla osa kouluyhteisöä omista lähtökohdistaan käsin. Inklusio koskee kaikkia lapsia ja sen juuret ovat lapsen oikeuksien kehityksessä sekä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumisessa. Inklusion myötä opettajien ja koulun johtajien ammatillinen työote ja koulujen toimintakulttuuri ovat muuttuneet suuresti viime vuosien aikana. (Takala ym. 2020, 16) Inklusio ei tapahdu eikä toteudu määräyksillä ja suosituksilla, vaan inklusio tulee nähdä muutosprosessina koulujärjestelmässä (Väyrynen 2001, 17.) Koulun tulee muuttua niin, että se sopeutuu erilaisiin oppilaisiin ja oppimisen tapoihin. Suomalainen koulujärjestelmä on edennyt 2010- luvulla suuria harppauksia kohti inklusiivista koulujärjestelmää lakkauttamalla erityiskouluja ja vähentämällä erityisluokkia. Nykyajan tavallisen luokan oppilasjoukko voikin olla siis hyvin heterogeeninen erilaisine tuen tarpeineen. (Väyrynen 2001, 18)

Inklusioperiaatteen mukaisesti tehostetun ja erityisen tuen piiriin kuuluvat oppilaat eivät ole eroteltuina erityisluokkaan tai pienryhmään, vaan heidät on integroitu osaksi yleisen opetuksen ryhmiä. Nämä oppilaat ovat perusopetuslain (628/1998) nojalla oikeutettuja riittävään tukeen muun

opetuksen lomassa. Pohjimmiltaan inklusio on opetuksen tavoitteiden, menetelmien ja sisällön tarkastelua ja muokkaamista yksilöllisten tarpeiden mukaan. Inklusiota toteuttavat opettajat ja opetusalan ammattilaiset muokkaavat opetusta paikallisiin olosuhteisiin sopiviksi ja siksi inklusioperiaatetta tulee kohdella yhteisenä käsitteenä kaikelle tasapuoliselle, joustavalle ja huomioivalle opetukselle. (Väyrynen 2001, 18–19) Inklusiivisessa koulussa opettajien tulee omata vankka aineenhallinta sekä taidot eriyttää opetusta ja soveltaa eri oppiaineita. Opettajien tulisi pystyä muuttamaan opetusta oppilaiden taitotasojen mukaisesti ja heidän tarpeitaan vastaaviksi. Lisäksi opettajan tulee osata tukea oppilaiden vahvuuksia, oppimistyylejä, oppimisstrategioita sekä kriittistä ajattelua. Erilaisten oppijoiden vuoksi opettajan tulee olla valmis nopeisiin muutoksiin (Lappalainen & Mäkihonko 2004, 71).

## **2.4 Kolmiportainen tuki ja tuen tarpeen lisääntyminen kouluissa**

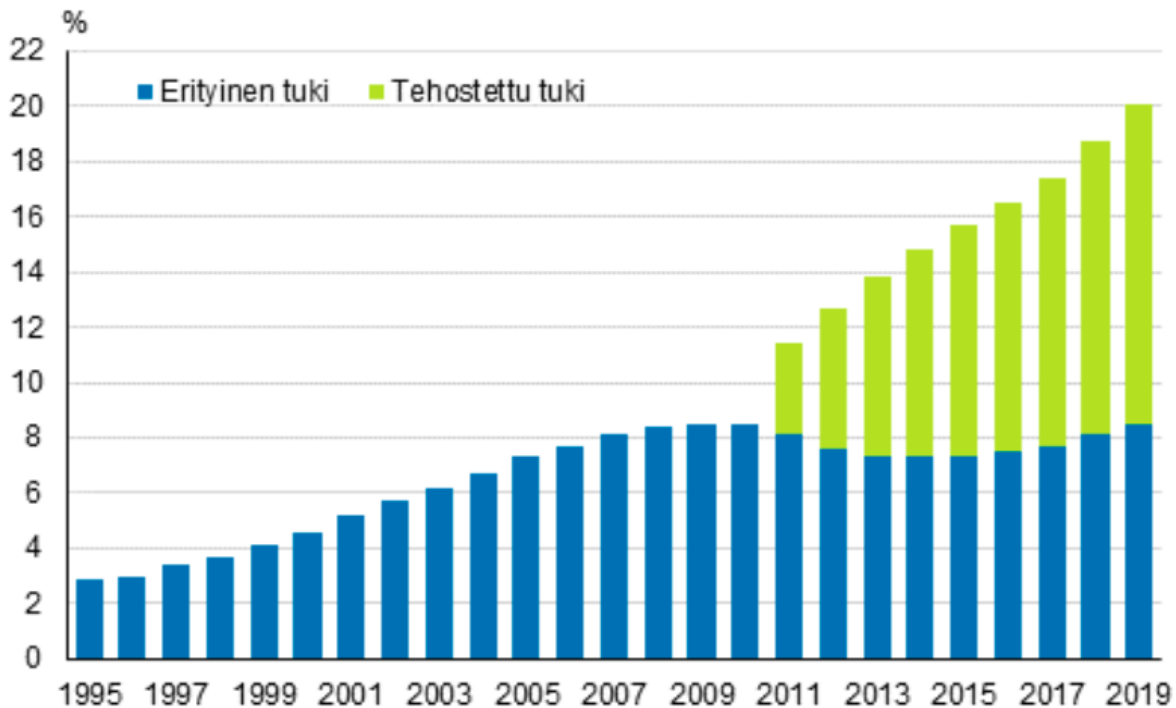
Koulujärjestelmää on kehitetty koko peruskoulujärjestelmän olemassaolon ajan. Aiemmin uudistuksia tehtiin hyvin harvoin; vain kerran vuosikymmenessä. Nykyään esimerkiksi opetussuunnitelmia uudistetaan nopealla aikataululla ja merkittävillä muutoksilla. (Björn, Savolainen & Jahnukainen 2017, 47–48) Yksi merkittävimmistä peruskoulun uudistuksista koski kolmiportaisen tuen mallia, johon siirryttiin entisestä kaksiosaisesta opetuksesta vuonna 2010. Entinen kaksiosainen opetus sisälsi perusopetuksen ja erityisopetuksen mallit, mutta se ei ottanut huomioon niitä oppilaita, joiden oppiminen vaati joustavampaa ja kevyempää tukea. Kolmiportaisen tuen malli jakautuu tuen kestosta ja laadusta riippuen yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Mallin etuna on jokaisen oppilaan kuuluminen johonkin edellä mainittuun portaaseen koko koulutaipaleen ajan. (Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 23; Savolainen, Malinen & Schwab 2020, 5; POPS 2014, 61)

Oppilaalle annettavaa tukea voidaan joustavasti muokata oppilaan omien tarpeiden mukaan. Jokaisen oppilaan kuuluminen alusta lähtien yleisen tuen piiriin muodostaa kuvan koko perusopetusta koskevasta hyvinvointimallista, sillä oppilailla on mahdollisuus saada oman oppimisen kannalta tarpeellista tukea, mutta valittu tukimuoto ei muodosta lopullista arviota oppilaan tiedoista tai taidoista. (Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 26) Kolmiportainen tuki mahdollistaa oppilaiden joustavan siirtymisen tuen tasolta toiselle koulupolkunsa aikana. Oppilaan siirtyminen tuen tasoilla on kaksisuuntaista; tukea voidaan lisätä tai purkaa joustavasti tilanteen mukaan. Mallin vahvuus on oppilaiden yksilöllisyydessä ja osallisuuden lisäämisessä. Tuen tarvetta tulee tarkastella oppiaineittain ja tietenkin oppilaan yksilöllisten ominaisuuksien mukaan; tukimuodot eivät voi

perustua enää pelkkiin diagnooseihin, mikä osaltaan mahdollistaa luokittelun ja lokeroinnin loppumisen. Tuen suunnittelu perustuu diagnoosien sijaan oppilaantuntemukseen ja oppijälähtöisyyteen. (Oja 2012, 48–49) Erityisopetuspalvelut muodostavat jatkumon, jonka toisessa ääripäässä toteutettava opetus järjestetään kokonaan yleisopetuksessa ja toisessa ääripäässä on tavallisista ryhmistä kokonaan erillään annettava opetus (Hautamäki ym. 2002, 182).

Suomi on menestynyt kansainvälisissä, opetusta ja oppimista mittaavissa tutkimuksissa yleensä hyvin. (Pulkkinen, Kirjavainen & Jahnukainen 2020, 301) Yhtenä syynä Suomen hyvään koulumenestykseen muun muassa kansainvälisissä PISA-tutkimuksissa on pidetty Suomen toimivaa erityisopetusjärjestelmää. 2010-luvulla suomalaisoppilaiden osaaminen on kuitenkin heikentynyt aiemmasta. Huolta ovat herättäneet erityisesti heikkojen osaajien kasvu sekä suuret osaamiserot tyttöjen ja poikien välillä. Yksiselitteistä syytä oppimistulosten heikentymiseen ei pystytä selittämään, mutta vuoden 2015 PISA ensiraportissa nostettiin esille huoli oppimisen tuen riittämättömyydestä. Erityisopetustilastojen mukaan erityisopetuksen tarjonta ei ole vähentynyt 2000-luvulla, vaan erityisen tuen tarpeen oppilaiden määrä on kasvanut koko ajan tasaisesti. (Pulkkinen ym. 2020, 301.)

2010-luvun alussa erityisopetusjärjestelmää uudistettiin. Tavoitteena uudistuksessa oli se, että koko 2000-luvun alun jatkunut erityisoppilaiden määrän kasvu saataisiin taittumaan. Vuodesta 2011 asti peruskoululaisten oppimisen tuki on ollut kolmiportaista. Oppilaat on jaettu yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Lakimuutoksen jälkeen tehostetun tuen oppilaat ovat lisääntyneet vuosittain, kun taas vuoteen 2015 asti erityisen tuen oppilaiden osuus oli laskussa. Vuoden 2015 jälkeen sekä tehostetun tuen tarpeen oppilaiden, että erityisen tuen tarpeen oppilaiden määrät ovat olleet nousussa (Tilastokeskus, 2020).



**Kuvio 1. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrät 1995–2019. (Tilastokeskus, 2020)**

Kolmiportaisen tuen ideana on se, että tarjotun tuen määrä kasvaa siirryttäessä ylemmäs tuen portailla. Intensiivisin ja vahvin tuki kuuluu erityiseen tukeen ja tämän tuen piirissä olevien oppilaiden määrän tulisi olla muita tuen portaita pienempi. Näin on toistaiseksi vielä ollut, mutta tehostetun sekä erityisen tuen tarpeen oppilasmäärät lisääntyvät jatkuvasti. (mm. Pulkkinen ym. 2020, 302) Syksyllä 2019 jopa 20,1 prosenttia peruskoulun oppilaista sai tehostettua tai erityistä tukea. Tehostettua tukea sai 65200 oppilasta ja erityistä tukea 48200 oppilasta. Vuodesta 2018 tehostetun tuen oppilaiden määrä kasvoi 0,9 prosenttiyksikköä ja erityisen tuen oppilaiden osuus 0,4 prosenttiyksikköä. Tuen tarve on siis koko ajan lisääntymässä. (Tilastokeskus, 2020; katso kuvio 1)

Erityisen tuen tarpeen oppilaista 6,9 prosentilla opetus annettiin kokonaan erityiskoulun erityisryhmässä syksyllä 2019. Kokonaan erityiskoulun erityisryhmässä opetuksen saavien osuus on kuitenkin pienentynyt vuosittain. Vuonna 2019 erityistä tukea saaneista oppilaista 34 prosenttia sai opetuksensa kokonaan erityisryhmässä (segregaatio) ja 23 prosenttia kokonaan yleisopetuksessa (inkluusio). Loput 44 prosenttia sai osan opetuksestaan yleisopetuksessa ja osan erityisryhmässä (integraatio). (Tilastokeskus, 2020)

### 3 OPETTAJIEN ASEENTEET JA VALMIUDET ERITYISOPPILAIEN OPETUKSESTA

Moberg (2001, 82) kertoo artikkelissaan integraation kehittymisen tiellä olevan neljä erilaista esteitä. Niitä ovat asenteelliset, hallinnolliset, lainsäädännölliset ja pedagogiset esteet. Yksi tärkeimmistä esteistä koskee opettajien asenteita integraatiota kohtaan. Yleisesti opettajien suhtautuminen integraatioon on kielteistä, varsinkin tilanteissa, joissa kyseessä oli vaikeasti vammaisten riittävä tai hyvä opetus (Moberg 2001, 82–83). Myös Campbell, Gilmore & Guskelly (2003, 269) toteavat tutkimuksessaan, että opettajien asenteet inkluusiota kohtaan vaihtelevat sen mukaan, millainen vamma tai vamman laajuus oppilaalla on. Opettajat hyväksyivät mielellään oppilaiksi sellaisia, joiden vamma vaikutti oppilaisiin fyysisesti vain lievästi. Opettajat asennoituivat inkluusioon vaihtelevasti, lähinnä sen mukaan, kuinka vakavia oppimisvaikeuksia tai vammaisia heidän oppilaansa olivat. Mitä vaikeampi oppimisvaikeus tai vamma oppilaalla oli, sitä kielteisemmin opettajat suhtautuivat inkluusioon. (Campbell ym. 2003, 269)

Mobergin (2001, 82) mainitsemista muista integraation kehittymisen tiellä olevista esteistä hallinnolliset ja lainsäädännölliset esteet on huomattu ja niiden muuttamiseksi on tehty toimenpiteitä. Vuonna 2016 voimaan astunut uusi perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014, 15) painottaa jokaisen oppilaan oikeutta osallistua opetukseen yhdessä muiden vertaisten kanssa. Kunnilla on mahdollisuus päättää opetussuunnitelman toteutuksesta joiltain kohdin myös paikallisesti. Mobergin (2001) mukaan integraatioon suhtautumisessa on huomattavissa kunta- ja koulukohtaisia eroja. Opettajien myönteinen asenne integraatiota kohtaan lisää koulujen ja kuntien tavoittelua kohti integraatiota. Siksi opettajien ja muiden opetushenkilökuntaan kuuluvien myönteinen asenne on välttämätön integraation kehittämisen edellytys. Kolmas integraation kehittymisen tiellä oleva este eli lainsäädännöllinen este on sekin otettu huomioon perusopetuslaissa (628/1998) ja sen lisäyksissä ja muutoksissa (mm. 642/2010). Laissa määritellään opetuksen yhdenvertaisuus sekä erityisopetuksen osalta myös oppilaan oikeus saada erityistä tukea myös muun opetuksen yhteydessä.

Pedagoginen este integraation kehittymiselle koskee opettajien kykyä opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita näiden tasoon ja oppimiseen nähden niin, että oppilaan oppiminen on turvattu. Moberg (2001, 94.) toteaa opettajien olevan aidosti huolissaan kaikkien oppilaiden oppimisesta ja niiden edellytyksistä. Vasta sitten, kun jokaisen oppilaan oppiminen on aidosti

turvattu, voidaan puhua onnistuneesta integraatiosta ja sen kehittymisestä. Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, 102) ehdottavat joustavaa ryhmittelyä sekä jatkuvaa opetuksen arviointia inklusiivisen opetuksen edistämisen keinoiksi. Arvioinnin ei tule perustua vain oppilasmääriin tai näiden diagnooseihin, vaan opettajien osaamiseen ja vahvuuksiin sekä resursseihin. Jatkuvalla opetuksen ja resurssien arvioinnilla voidaan kehittää inklusiivista osaamista.

### 3.1 Asenteet ja valmiudet

Asenteet koostuvat eri lähteiden mukaan erilaisista tunteista, uskomuksista, jaetusta tiedosta sekä käyttäytymisestä jotain tiettyä asenneobjektia kohtaan (Pit-ten, Schwab, Hecht & Aiello 2019, 3). Asenteiden uskotaan vaikuttavan ihmisten käytökseen sekä arvioihin muista ihmisistä. Asenteilla on siten suuri merkitys siihen, miten ihmiset kohtaavat toisensa ja millaisia asenteita esimerkiksi opettajat kohtaavat työssään. Opettajien asenteita erityisoppilaisiin ja inklusioon on tutkittu aiemmin ja asenteiden on todettu olevan yhteydessä esimerkiksi siihen, miten paljon opettajat käyttävät inklusiivisia menetelmiä opetuksessaan. (mm. Moberg 1984; Campbell, Gilmore & Guskelly 2003; MacFarlane & Woolfson 2013; Savolainen, Malinen & Schwab 2020) Opettajien minäpystyvyyden ja asenteiden yhteyttä on tutkittu (mm. Savolainen ym. 2020) ja minäpystyvyyden on todettu olevan positiivisessa yhteydessä opettajien inklusioasenteiden kanssa. Minäpystyvyyden käsitteellä tarkoitetaan henkilön uskoa siihen, että hän kykenee suoriutumaan tehtävistään asetettujen vaatimusten mukaisesti (Bandura 1997, 3). Opettajan minäpystyvyydestä puhuttaessa voidaan myös puhua opettajan koetuista valmiuksista opettaa erityisoppilaita. Savolainen ja muut (2020, 3) toteavat minäpystyvyyden olevan yksi vaikuttava tekijä opettajien valmiuksissa kohdata erityisoppilaita. Caires, Almeida ja Vieira (2012) ovat tutkineet opettajaopiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä opettajan työstä. Tutkimuksessa todettiin, että opettajaopiskelijoiden positiivinen minäpystyvyys on tulevaisuuden työnteon kannalta erittäin tärkeää ja siihen tulee keskittyä myös opettajaopintojen aikana. Samassa tutkimuksessa huomattiin, että opetusharjoittelulla on suuri merkitys onnistuneen opettajankoulutuksen kannalta, sillä opettajaopiskelijat kokevat siellä onnistumisia ja sitä kautta heidän asenteensa opettajan työtä kohtaan muuttuu myönteisemmäksi (Caires ym. 2012, 164).

MacFarlane ja Woolfson (2013, 50) toteavat tutkimuksessaan, että opettajien asenteita inklusiota kohtaan voidaan muuttaa positiivisemmiksi. Keinoja inklusioasenteiden muuttamiseen on esimerkiksi opetusharjoitteluiden kehittäminen inklusiivisempaan suuntaan sekä erilaisten, ammatillisia valmiuksia kehittävien opintojen lisääminen kurssitarjontaan. Opettajankoulutuksen muokkaaminen inklusiopositiivisemmaksi tark



oittaa opettajaopiskelijoiden asenteiden muuttamista ja siihen vaaditaan MacFarlanen ja Woolfsonin (2013, 51) mukaan myös lisätutkimusta.

Opettajien asenteet oppilaisiin ovat tärkeitä, sillä ne vaikuttavat opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen ja oppilaan kehitykseen. Mobergin (1984, 17) mukaan opettajan pedagoginen suhtautuminen erityisoppilaiden opettamiseen määrittelee oppilaan myöhempää kehitystä sosiaalisesti ja emotionaalisesti. Opettajan henkilökohtainen asenne integraatioratkaisuihin ja inklusioajatteluun määrittelee tämän toimia pedagogisesti. Kielteinen asenne hankaloittaa oppilaiden integroitumista niin koulussa kuin myöhemmin yhteiskunnassa. Opettajan kielteiset käsitykset voivat vaikuttaa oppilaan älylliseen kehitykseen ja ovat sitä kautta vahingollisia. (Moberg 1984, 17) Savolainen ja muut (2020, 5) toteavat tutkimuksessaan, että opettajien asenteet inklusiota kohtaan määrittelevät näiden käytöstä sekä tapaa, jolla opettajat sitoutuvat inklusiivisiin työtapoihin.

Mobergin (2001, 89) tutkimuksen mukaan luokanopettajilla ei ollut omasta mielestään tarvittavaa erityispedagogista osaamista eivätkä he siten pystyneet kohtaamaan erityisoppilaiden kasvatuksellisia tarpeita luokassa. Tätä väittämää tukee osaltaan myös nykyinen opettajankoulutus, joka tukee erillistä erityisopetusta ja yleisopetusta. Ilman opettajankoulutuksen muutosta ei opettajien käsityksiin omasta kyvystään opettaa erityisoppilaita pystytä vaikuttamaan. Opettajien valmiuksia opettaa erityisoppilaita on tärkeää selvittää, sillä valmiuksilla ja asenteilla on mm. Campbellin ja muiden (2003) mukaan yhteys. Campbell ja muut (2003, 269) selvittivät opettajien asenteiden merkitystä siihen, miten hyvin he kokivat osaavansa opettaa erityisoppilaita. Mitä positiivisempi asenne opettajalla oli inklusiota kohtaan, sitä varmempi opettaja oli omista kyvyistään muuttaa opetustaan oppilaslähtöisemmäksi ja käyttää tukimateriaaleja opetuksen tukena. Luokanopettajat myös kokivat tarvitsevänsä koulutusta ja tukea erityisoppilaiden opettamiseen. Erityisopettajiin verrattuna luokanopettajat kokivat olevansa kyvyttömiä, ymmärtämättömiä ja tehottomia opettamaan erityisoppilaita. (Campbell ym. 2003, 370) Pit-ten ja muut (2019, 7) toteavat, että opettajankoulutuksen opetusharjoittelu sekä käytännön opetuskokemus lisäävät opettajien valmiuksia ja tietoa inklusiivisista oppimisympäristöistä.

### 3.2 Asenteisiin ja valmiuksiin vaikuttavat tekijät

Asenteiden syntymiseen vaikuttavia tekijöitä on Mobergin (1984, 18) mukaan neljä:

1. ekonomis-demograafiset tekijät, kuten ikä, sukupuoli ja tulot
2. kontaktitekijät, kuten kontaktien määrä ja luonne, niiden vapaaehtoisuus ja niistä nauttiminen
3. sosiopsykologiset tekijät, kuten yksilön arvo-orientoituminen
4. tietämiseen liittyvät tekijät, kuten asenneobjektia koskevan tiedon määrä.

Sukupuolella ja iällä on kompleksisia yhteyksiä; toisaalta sukupuoli ja ikä voivat vaikuttaa asenteisiin, mutta asenteen syntymisen kannalta tärkeämpiä tekijöitä ovat miellyttävät ja positiiviset kontaktit poikkeavien ihmisten kanssa. Hyväksyvä asenne syntyy myönteisistä ja vapaaehtoisista kohtaamisista. (Moberg 1984, 18–19) Iän yhteydestä inkluusioasenteisiin on tutkittu aiemmin (mm. Moberg & Savolainen 2003) ja niissä on havaittu, että nuoremmat suhtautuvat inkluusioon myönteisemmin. Sukupuolen vaikutuksesta ei ole Pehkosen ja Pöyhösen (2012, 28) mukaan saatu yhteneväisiä tuloksia.

Muista Mobergin (1984) mainitsemista, asenteiden syntymiseen vaikuttavista tekijöistä kontaktien määrä ja luonne ovat myös muissa tutkimuksissa otettu huomioon (mm. Forlin, Loreman, Sharma & Earle 2009). Myönteiset opetuskokemukset erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta lisäsivät myönteistä asennetta inkluusiota kohtaan. Lisäksi henkilökohtaiset kokemukset erityistä tukea tarvitsevista henkilöistä lisäsivät myönteistä asennetta. Mobergin (1984, 19) mukaan pelkkä teorian tiedon lisääminen ei riitä asenteiden muuttamiseksi. Sen sijaan kokemukset sekä erityisesti niiden myönteinen luonne ovat merkittäviä asenteiden syntymisen kannalta. (Moberg 1984; Forlin ym. 2003) Kaksi viimeistä Mobergin mainitsemaa tekijää, arvo-orientoituminen sekä tiedon määrä asenneobjektista määrittelevät asennetta erityisoppilaita kohtaan. Moberg (1984, 20) toteaa tiedon ja kokemuksen olevan merkittäviä tekijöitä asenteen muodostumisessa.

### 3.3 Opettajakoulutuksen antamat valmiudet

Suomalainen, akateeminen luokanopettajakoulutus on kansainvälisesti ainutlaatuinen. Suomalaisia opettajaopiskelijoita koulutetaan yliopistossa ja koulutukseen hakeutuvat nuoret ovat yleensä motivoituneita opiskelemaan kasvatusalaa. Luokanopettajan koulutus on monimuotoinen, sillä tutkinto rakentuu nykyisellään usean eri tieteenalan sisällöistä. Koulutuksen tavoitteena on tukea opettajaopiskelijoiden oman opettajuuden kehittymistä, kohti pedagogisesti ajattelevaa, opetuksen ja oppimisen asiantuntijaa. (Kallioniemi, Toom, Ubani & Linnansaari 2010, 13)

Luokanopettajankoulutuksen tulisi vastata opettajien haasteisiin opettaa tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevia oppilaita kohdistamalla opintoja enemmän erityisoppilaiden opettamiseen ja tukemiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön teettämän raportin (2020) mukaan opettajan työn alkuvaiheen haasteet askarruttavat nuoria. Opettajan työn haasteellisuus, muuttuva koulumaailma sekä inklusio olivat keskeisiä huolenaiheita raportin selvitykseen osallistuneiden lukiolaisten, opettajaopiskelijoiden ja opettajankouluttajien mielestä. (Heikkinen, Utriainen, Markkanen, Pennanen, Taajamo & Tynjälä 2020) Takalan, Lakkalan ja Äikkään (2020, 25) mukaan TALIS 2018 -tutkimukseen vastanneista suomalaisista opettajista vain 35 prosenttia koki, että heillä on valmiuksia monenlaisten oppijoiden opettamiseen luokassa. Suomalaisten opettajien osuus tutkimuksessa oli n=2950.

Heterogeeniset opetusryhmät vaativat opetukselta erilaisten menetelmien käyttöönottoa ja opettajan taitojen soveltamista. Opettajankoulutuksessa tulisi korostetusti huomioida inklusiotaitojen kehittäminen erilaisissa opintojaksoissa. Campbellin ja muiden (2003, 371) mukaan opetusharjoittelijoiden asenteita voidaan muokata inklusioajattelulle suotuisampaan suuntaan sekä tietoperusteisilla kursseilla että käytännön harjoituksilla, joissa ovat osallisena ihmisiä, joilla on erilaisia oppimisvaikeuksia. Lisäksi tietoperusteisilla kursseilla tulisi olla mahdollisuus havainnoida tai kokeilla huomioivaa opetusta.

Opetusharjoittelulla on suuri merkitys positiivisen inklusioajattelun kannalta. Opetusharjoitteluja järjestetään yliopiston puolesta yhteensä kolme, sen lisäksi opiskelijalla on mahdollisuus tehdä teemaharjoittelu ”*perehtymällä laaja-alaisesti opettajuuden kenttään*”. (Turun yliopiston opetussuunnitelma 2020–2022) Käytännön harjoittelu ja sen tuomat kokemukset opetustyöstä voivat parhaimmillaan muuttaa inklusioasenteita positiivisempaan suuntaan. (Campbell ym. 2003, 375.) Tällä hetkellä opinto-opas kuvailee harjoitteluiden sisältöä yleisopetuksen näkökulmasta, jossa

eriyttäminen ja eheyttäminen opetuksessa tapahtuu kertaluontoisesti. Opetuksen mukauttaminen ja erilaisten tukikeinojen integroiminen pysyväksi käytännöksi vaativat harjoittelua ja sitä tulisi voida tehdä myös opetusharjoitteluissa. Campbellin ja muiden (2003, 377) artikkelissa sanotaan, että tulevaisuuden opettajia tulisi kouluttaa ymmärtäviksi ja hyväksyviksi opettajiksi, joilla on tietoa ja taitoa kohdata erityisoppilaita inklusiivisessa luokkaympäristössä. Opettajankoulutuksen tulee huomioida erilaisten oppilaiden tarpeet ja lisätä mahdollisuuksia harjoitella tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamista.

### ***3.3.1 Erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot***

Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden on mahdollisuus hakea perus- ja aineopinnot suoritettuaan Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan erillisiin erityisopettajan ammatillisia valmiuksia antaviin opintoihin. Opinnot kestävät vuoden ja ovat laajuudeltaan 60 opintopistettä. Erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot korostavat erityistä tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren osallistumisen näkökulmaa. Opinnot pohjaavat erilaisuuden arvostamiseen ja niiden lähtökohtana on eettisyys, tasa-arvo sekä yhteisöllisen ja osallistavan pedagogisen kulttuurin rakentaminen monialaisessa yhteistyössä. Opintojen myötä opiskelija omaksuu laaja-alaiset erityisopettajan ammatilliset valmiudet toimia erilaisissa oppimisympäristöissä. Opiskelija perehtyy erityispedagogiseen toimintaan ja tutkimukseen sekä saa valmiuksia arvioida teorian ja praktisen toiminnan välisiä yhteyksiä ja niiden taustatekijöitä. (Turun yliopiston opetussuunnitelma 2020–2022)

## 4 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaiset asenteet Turun yliopiston opettajaopiskelijoilla on opettaa erityisoppilaita. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaiset valmiudet opettajaopiskelijat kokevat saaneensa erityisoppilaiden opettamiseen. Lopuksi tutkimuksessa selvitetään, miten opettajaopiskelijat arvioivat saamaansa koulutusta Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella ja millaisia käsityksiä ja valmiuksia he kokevat saaneensa koulutuksen kautta. Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaiset asenteet opettajaopiskelijoilla on erityisoppilaiden opettamista kohtaan?
  - 1.1. Onko iällä, opintojen aloitusvuodella, aiemmilla opetuskokemuksilla tai henkilökohtaisilla kokemuksilla yhteyttä asenteisiin?
2. Millaiset valmiudet opettajaopiskelijat kokevat saaneensa koulutuksestaan erityisoppilaiden opettamiseen?
  - 2.1. Onko iällä, opintojen aloitusvuodella, aiemmilla opetuskokemuksilla tai henkilökohtaisilla kokemuksilla yhteyttä valmiuksiin?
3. Miten opettajaopiskelijat arvioivat opettajankoulutuksen antamia valmiuksia opettaa erityisoppilaita?

## 5 TUTKIMUSMENETELMÄ

Tutkimuksen menetelmä on kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen metodien yhteiskäyttöön pohjautuva ihmisten kokemusten tutkiminen. Tutkimuksessa keskitytään opettajaopiskelijoiden valmiuksiin opettaa erityisoppilaita. Opiskelijoiden valmiuksia kysytään vastaajilta kyselylomakkeella, jossa oli monivalintakysymysten lisäksi avoimia vaihtoehtoja. Kvalitatiivisia eli laadullisia sekä kvantitatiivisia eli määrällisiä menetelmiä voidaan käyttää rinnakkain, kun tuloksia halutaan laajentaa sanallisen analyysin lisäksi määrällisen analyysin keinoin. Tässä tutkimuksessa laadullinen mitattavuus näkyy aineistossa esimerkiksi avoimina kysymyksinä sekä mahdollisuutena kommentoida omaa vastausta lopuksi sanallisesti. Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen menetelmän yhteiskäyttöä perustellaan tässä tutkimuksessa tutkittavan ilmiön eli opiskelijoiden kokemusten kautta. Suoranta ja Eskola (1998, 55) kertovat kirjassaan menetelmien yhteiskäytön olevan yksinkertaistettuna kvantitatiivisen menetelmän, kuten kyselylomakkeen käyttöä sekä kvalitatiivisen menetelmän, kuten syventävän haastattelun tai kysymysten käyttöä yhdessä. Järjestyksellä ei sinänsä ole merkitystä, mutta tässä tutkimuksessa kyselylomakkeen täyttäminen oli perusteltua tehdä ensin. Sen jälkeen vastaajalla oli mahdollisuus avata omaa ajatteluaan avoimen kysymyksen avulla.

### 5.1 Tutkimuksen konteksti

Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan luokanopettajan tutkinto-ohjelmaan kuuluu kasvatustieteiden kandidaatti (180 opintopistettä) sekä kasvatustieteiden maisteri (120 opintopistettä). Kandidaattivaiheen sisältämät kasvatustieteen perusopinnot ovat yhteensä 25 opintopistettä ja ne sisältävät yhteensä viisi kurssia. Kasvatustieteiden aineopinnot ovat yhteensä 35 opintopistettä ja ne sisältävät yhteensä kuusi kurssia. Aineopinnot sisältävät myös kaksi harjoittelua Turun Normaalikoulussa, jossa opiskelijat pääsevät opettamaan ja harjoittelemaan opetusta monikulttuurisessa koulussa. Kurssien tarkemmat sisällöt ovat lueteltuna liitteissä.

Turun Yliopiston luokanopettajan tutkinto-ohjelman maisterivaihe eli syventävät aineopinnot sisältävät yhteensä 11 pakollista kurssia. Näihin opintoihin kuuluvat pro gradu -opintojen lisäksi kahdeksan muuta kurssia. Erityisen tuen opetuksen kannalta sisällöllisesti kattavin kurssi on LUOT0023 *Oppimisen tuen mahdollisuudet ja haasteet*. Tämän kurssin sisällöissä mainitaan, että kurssilla käydään läpi eri oppimisvaikeuksia ja niiden taustoja sekä tunnistamista. Lisäksi kurssi lupaa

tarjota oppimisen tuen periaatteita erilaisissa oppimisen haasteissa sekä tietoa itse oppimisen tuen toteuttamisesta. (Turun yliopiston opetussuunnitelma 2020–2022)

Turun yliopiston opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa muokataan muutaman vuoden välein; nykyinen opetussuunnitelma on voimassa vuosina 2020–2022. Muutokset koskevat yleensä opintojaksojen nimiä sekä niiden ajoituksia. Esimerkiksi edellisen opetussuunnitelman 2018–2020 kandidaatintutkinnon opintojaksoista muutettiin nykyiseen opetussuunnitelmaan yhteensä 8 kurssia joko nimen, opintopisteiden tai ajoituksen mukaan. Vain yksi opintojakso korvasi aiemman opintojakson. Maisteritutkinnon kursseista 5 kurssia muutettiin nimen, opintopisteiden tai ajoituksen mukaan. (Turun yliopiston opetussuunnitelma 2020–2022) Naukkarisen ja Ladonlahden (2001, 116) artikkelissa todetaan, että opettajankoulutuksessa joudutaan valitsemaan sopivia opetussisältöjä kaiken aikaa. Opetussuunnitelmien muokkaaminen on erillisen työryhmän käsialaa, johon myös opiskelijoilla on mahdollisuus päästä mukaan.

## 5.2 Aineistonkeruu

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin Webropol-kyselylomakkeella Turun yliopiston opettajankoulutuksen maisterivaiheen opiskelijoilta. Opiskelijoille lähetettiin sähköpostilistojen avulla linkki kyselyyn. Linkki asetettiin myös Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen ainejärjestön Facebook-ryhmään. Facebook-ryhmä on suljettu muilta kuin ainejärjestöön kuuluvilta opiskelijoilta. Vastauksista ei selvinnyt, kumpaa kautta vastaaja on kyselyyn vastannut.

Kyselylomake muodostettiin osin Pehkosen ja Pöyhösen (2012) pro gradu -tutkielman ja Mobergin (1984) asettamien asennetekijöiden perusteella. Asenteisiin vaikuttavia tekijöitä on Mobergin mukaan neljä:

1. ekonomis-demograafiset tekijät, kuten ikä, sukupuoli ja tulot;
2. kontaktitekijät, kuten kontaktien määrä ja luonne, niiden vapaaehtoisuus ja niistä nauttiminen;
3. sosiopsykologiset tekijät, kuten yksilön arvo-orientoituminen ja
4. tietämiseen liittyvät tekijät, kuten asenneobjektia koskevan tiedon määrä.

Kysymyslomakkeeseen asetettiin Turun yliopiston kurssitarjontaa koskevia kysymyksiä, joissa vastaajat arvioivat saamiaan valmiuksia opettaa ja arvioida erityisoppilaita. Kyselylomakkeen kysymykset muodostuivat monivalintakysymyksistä, asteikkokysymyksistä sekä muutamasta avoimesta vastausvaihtoehdosta näiden kysymysten ohella. Kysymykset olivat pääosin strukturoituja kysymyksiä. Asteikkokysymyksessä vastaaja valitsee annetuista vastausvaihtoehdoista sen, joka kuvaa hänen suhtautumistaan esitettyyn väitteeseen. Kyselylomakkeen asteikoksi asetettiin 6-portainen Likert-asteikko. Tässä tutkimuksessa 6-portainen asteikko antoi mahdollisuuden jättää kokonaan neutraali vaihtoehto pois. Sen sijaan asteikon keskelle osuneet vaihtoehdot toivat ilmi jonkinlaisen mielipiteen esitettyyn väitteeseen. Asteikon väittämät ovat seuraavat: 1= täysin eri mieltä, 2= jokseenkin eri mieltä, 3= hieman eri mieltä, 4= hieman samaa mieltä, 5= jokseenkin samaa mieltä, 6= täysin samaa mieltä. Heikkilän (1998, 53) mukaan vastaaja voidaan ”pakottaa” ottamaan kantaa suuntaan tai toiseen jättämällä ’ei mielipidettä’-vastausvaihtoehto pois. Tässä tutkimuksessa vastaajalla oli mahdollisuus käyttää myös jossain väittämässä vastausvaihtoehtoa ’en muista kurssia tai sen sisältöä’. Ennakko-oletus on, että vastaajat ovat tienneet kysymysten liittyvän opettajankoulutukseen sekä kurssiin. Kyselylomakkeen kysymyksissä oli valmiiden vastausvaihtoehtojen lisäksi avoimia vaihtoehtoja, joihin vastaajat saivat lisätä omia tulkintojaan tai lisätietoa omasta vastauksestaan. Avoimiin vastausvaihtoehtoihin vastattiin useasti.

Webropol-kysely kerää vastaukset analysoitavaan muotoon ja siihen vastaaminen on helppoa. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan osallistujien vastaamishaluun saattaa vaikuttaa tietojen väärinkäyttömahdollisuus, mikäli identifikaatiotunnuksia kysytään. Tämän tutkimuksen kannalta henkilötietojen keräämisellä ei ollut merkitystä, joten kyselyyn ei ollut mahdollista laittaa vastaajan tunnistetietoja, kuten nimeä tai sähköpostiosoitetta. Kyselyyn vastaaminen kesti noin 5–10 minuuttia. Kyselyyn aloitti vastaamaan 70 vastaajaa. Heistä 53 suoritti kyselyn loppuun, eli vastausprosentti aloitetuista kyselyistä oli 75 prosenttia. Kyselylomake muodostui neljästä sivusta ja yhteensä 14 kysymyksestä. Vastaajan oli mahdollista jättää vapaa kommentti kyselylomakkeen loppuun. Kommentointimahdollisuutta käytti 24 vastaajaa.

Kyselylomakkeen kohtuullinen pituus ja selkeä ulkoasu ovat vastaajien kannalta tärkeitä. Ajallisesti kyselylomakkeen täyttämisen ei tulisi ylittää 15–20 minuuttia. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006) Ulkoasun selkeys ja kysymysten erottaminen toisistaan vaikuttavat ratkaisevasti vastaajan motivaatioon vastata kyselyyn. Webropol-kyselylomakkeen ulkoasu on tutkijan vapaasti muokattavissa. Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeen ulkoasuun ei tehty merkittäviä



muutoksia. Tärkein muutos oli kysymysten asettaminen kyselylomakkeen sivuille niin, että vastaaminen tuntui selkeältä. Ensimmäisellä sivulla kysyttiin vastaajan nykyistä tai viimeisintä koulutuslinjaa, opintojen aloitusvuotta, ikää sekä sukupuolta. Muut kysymykset asetettiin tutkimuksen kannalta loogiseen järjestykseen.

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2010, 180) mukaan aineistonkeruumenetelmän valinnassa tulee ottaa huomioon, millaista tietoa tutkittavasta ilmiöstä halutaan selvittää. Kyselylomakkeen etuna on se, että vastaaja voi täyttää kyselylomakkeen omassa rauhassa ja omaan tahtiin. Hirsjärven ja muiden (2010, 193) mukaan kyselytutkimuksen vahvuutena on tehokkuus ja mahdollisimman laajan tutkimusaineiston saaminen. Kyselylomake voidaan lähettää monelle vastaajalle samaan aikaan. Haasteena kyselytutkimuksella on vastaajien vastausmotiivit; miten vakavasti vastaajat suhtautuvat tutkimukseen tai kuinka onnistuneita vastausvaihtoehdot ovat vastaajien näkökulmasta. Hyvän ja selkeän kyselylomakkeen tekeminen vie paljon aikaa ja sitä on testattava ennen lähettämistä vastaanottajille. Jos lomake on suunniteltu huolellisesti ja testattu ennen lähettämistä, kerättävä tieto voidaan analysoida nopeasti. (Hirsjärvi ym. 2010, 195)

Kyselylomaketta käytetään useimmiten kvantitatiivisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä, mutta sitä on mahdollista käyttää laadullisessa tutkimuksessa. Kyselylomake on helposti toteutettava ja siitä on mahdollista saada laaja aineisto käytettäväksi. Lisäksi kyselylomake mahdollistaa kerätyn aineiston kvantifioinnin eli muuttamisen määrälliseen muotoon. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 66) Myös Alasuutari (2011, 27) toteaa tilastollisen todistelun olevan osa laadullista tutkimusta. Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui kyselylomake vastaajien suuren määrän takia. Yksittäiset haastattelut vievät paljon aikaa ja niiden litterointi on työlästä. Kyselylomakkeeseen on mahdollista asettaa useita puoliavoimia kysymyksiä, jotka toimivat puolistrukturoidun haastattelun tavoin. Kyselyyn vastanneet henkilöt voidaan vastausten perusteella tyypitellä laadullisiin luokkiin, samoin kuin haastatteluihin vastaavat henkilöt.

Kyselylomake asettaa tutkijoille rajoituksia asetettujen kysymysten osalta. Kyselylomakkeeseen on tarkoitus vastata itsenäisesti, ilman haastattelijan antamaa selitystä tai mahdollisuutta selventää asetettujen kysymysten sanamuotoja. Jokaiselle kysymykselle on siten löydyttävä riittävä perustelu tutkimuksen kontekstista eli siitä, mitä tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetään. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 66) Vastausten kannalta ei siis ole perusteltua käyttää täysin avoimia kysymyksiä kyselylomakkeessa. Tutkijoiden vastuulla on miettiä etukäteen, miten hyvin he olettavat vastaajien tuntevan tutkittavan ilmiön ennalta. Mikäli ennakko-oletus on se, etteivät vastaajat tunne tai ymmärrä kyseessä olevaa ilmiötä, on mahdollista, etteivät saadut vastaukset ole teemaan tai ilmiöön liittyviä.

### 5.3 Osallistujat

Tutkimukseen osallistui yhteensä 53 maisterivaiheen opiskelijaa Turun yliopistosta. Osallistujille määriteltiin yhteiseksi piirteeksi vähintään opettajankoulutuksen maisterivaiheen aloittaminen, sillä maisterivaiheen opinnoista *Oppimisen tuen mahdollisuudet ja haasteet*-kurssi sisältää teemoja, joita tutkimukseen vastaamisen kannalta opiskelijoiden oli hyvä tietää, kuten esimerkiksi oppimisvaikeuksia sekä niiden taustoja ja tunnistamista, oppimisen tuen periaatteita erilaisissa oppimisen haasteissa sekä oppimisen tuen toteuttamista koulun aikuisten yhteisenä työnä. (Turun yliopiston opetussuunnitelma 2020–2022) Opiskelijoihin otettiin yhteyttä sähköpostilistoilla, jotka ovat muodostettu valmiiksi opintojen aloitusvuoden mukaan. Jotta maisterivaiheen vaatimus täyttyi, kyselylinkki lähetettiin vuonna 2016 tai sitä aiemmin opintonsa aloittaneille opiskelijoille. Tutkimuksen onnistumisen kannalta osallistujien määrän tuli ylittää puolet vuosikurssin opiskelijoista. Esimerkiksi vuonna 2016 vuosikurssin aloituspaikkoja oli noin 80. Aiempina vuosikursseina aloituspaikkojen määrä on ollut lähes samansuuruinen. Vastaajien määrä  $n=53$  on tämän tiedon perusteella yli puolet yhden vuosikurssin aloituspaikoista.

### 5.4 Aineiston käsittely

Tutkimuksen aineisto käsiteltiin määrällisesti ja laadullisesti. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitettiin opettajaopiskelijoiden asenteita erityisoppilaiden opettamista kohtaan. Asenteiden tutkimiseen käytettiin inklusioasenteita mittaavia väittämiä, joita oli kyselyssä yhteensä 14. Alkuperäinen inklusioasennemittari sisälsi 20 väittämää tai kysymystä inklusiosta. (ks. Moberg 1984) Tässä tutkimuksessa väittämiä oli vähemmän, jotta kyselylomakkeen pituus pysyi tiiviinä. Väittämistä muodostettiin inklusioasennetta kuvaava summamuuttuja. Väittämät koskivat

esimerkiksi koulutusta (*'Vain koulutuksen saaneet erityisopettajat kykenevät opettamaan erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia hyvin.'*) ja opetusta (*'Erityisen tuen tarpeessa olevien lasten sijoittaminen yleisiin opetusryhmiin alentaa muiden lasten opetuksen tasoa.'*). Ensimmäisen tutkimuskysymyksen alakysymyksenä kysyttiin, onko iällä, opintojen aloitusvuodella, aiemmilla opetuskokemuksilla tai henkilökohtaisilla kokemuksilla yhteyttä asenteisiin. Iän yhteyttä asenteisiin tarkasteltiin korrelaatiolla, aiempien opetuskokemusten ja henkilökohtaisten kokemusten yhteyttä asenteisiin tarkasteltiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä.

Toisessa tutkimuskysymyksessä kysyttiin, millaisia valmiuksia opettajaopiskelijat kokevat saaneensa koulutuksestaan erityisoppilaiden opettamiseen. Opettajaopiskelijoiden valmiuksia mittaava summamuuttuja muodostettiin kuudesta väittämästä, jotka koskivat esimerkiksi koulutuksen sisältöä (*'Uskon, että tulen saamaan/olen saanut koulutuksessani tarpeeksi tietoa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeista.'*), yliopiston opettajankoulutuksen opettajien asenteita (*'Mielestäni minua yliopistolla opettaneet opettajat suhtautuvat myönteisesti erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen.'*) sekä kurssisisältöjä (*'Mielestäni kursseilla on keskusteltu riittävästi inkluusiosta, integraatiosta ja segregaatista.'*). Toisen tutkimuskysymyksen alakysymyksenä kysyttiin, onko iällä, opintojen aloitusvuodella, aiemmilla opetuskokemuksilla tai henkilökohtaisilla kokemuksilla yhteyttä valmiuksiin. Iän yhteyttä valmiuksiin tarkisteltiin korrelaatiolla, aiempien opetuskokemusten ja henkilökohtaisten kokemusten yhteyttä valmiuksiin tarkasteltiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä.

Kolmas tutkimuskysymys koski opettajaopiskelijoiden arviointia opettajankoulutuksen antamista valmiuksista opettaa erityisoppilaita. Opettajaopiskelijat arvioivat Turun yliopiston kurssitarjontaa sekä kursseittain että kokonaisarvion mukaan. Arvioitaviksi kursseiksi valittiin kaikki Turun yliopiston tarjoamat kasvatustieteen perus- ja aineopintojen sekä syventävien opintojen kurssit. Arvioitavana oli myös harjoittelut (4kpl). Opettajaopiskelijoilta kysyttiin mielipidettä Turun yliopiston opettajankoulutuksen kurssitarjonnan muokkaamiseen neljän eri väittämän mukaan. Saadut tulokset avattiin sanallisesti ja luokiteltiin suurimpien vastaajamäärien mukaan. Aineiston analyysimenetelmät on esitetty tutkimusongelmittain taulukossa 1.

## Taulukko 1 Aineiston analyysiin käytetyt menetelmät

Tutkimusongelma	Menetelmä
1. Millaiset asenteet opettajaopiskelijoilla on erityisoppilaiden opettamista kohtaan?	summamuuttujat, t-testi, keskiarvot, minimi, maksimi
1.1. Onko iällä, opintojen aloitusvuodella, aiemmilla opetuskokemuksilla tai henkilökohtaisilla kokemuksilla yhteyttä asenteisiin?	t-testi, keskiarvot
2. Millaiset valmiudet opettajaopiskelijat kokevat saaneensa koulutuksestaan erityisoppilaiden opettamiseen?	summamuuttujat, t-testi, keskiarvot, minimi, maksimi
2.2. Onko iällä, opintojen aloitusvuodella, aiemmilla opetuskokemuksilla tai henkilökohtaisilla kokemuksilla yhteyttä valmiuksiin?	t-testi, keskiarvot
3. Miten opettajaopiskelijat arvioivat opettajankoulutuksen antamia valmiuksia opettaa erityisoppilaita?	sisällönanalyysi, teemoittelu

## 5.5 Teemoittelu

Määrällisen analyysin lisäksi aineistoa analysoitiin laadullisesti. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää, miten opettajaopiskelijat arvioivat opettajankoulutuksen antamia valmiuksia opettaa erityisoppilaita. Opettajaopiskelijat arvioivat Turun yliopiston opettajankoulutuksen kurseja sen perusteella, kuinka hyödyllisinä opiskelijat kokivat kurssit erityisoppilaiden opettamisen ja arvioinnin kannalta. Lopuksi opettajaopiskelijoilta kysyttiin mielipidettä kurssitarjonnan muokkaamisesta. Tähän kysymykseen saadut vastaukset jäsennettiin teemoittain. Vastauksissa toistui samat aiheet, joten teemoittelu tuntui aineiston analyysin kannalta parhaimmalta vaihtoehdolta.

## 5.6 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida usealla tavalla. Määrällisen ja laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnit eroavat jonkin verran toisistaan. Tässä tutkimuksessa luotettavuutta arvioitiin laadullisesti aineiston analyysin puolesta sekä määrällisesti reliabiliteetin ja validiteetin puolesta. Aineiston luotettavuuden arviointiin vaikuttaa tässä tutkimuksessa monimenetelmäisyys. Hirsjärven ja muiden (2010, 228) mukaan tutkimuksen validiteettia voidaan tarkentaa käyttämällä tutkimuksessa useita menetelmiä. Tutkimusmenetelmien yhteiskäytöstä käytetään termiä triangulaatio (Eskola & Suoranta 1998, 55; Hirsjärvi ym. 2010, 228) tai *mixing methods* (Hirsjärvi ym 2010, 228). Aineisto analysoitiin laadullisesti sisällönanalyysillä eli teemoittelemalla vastauksia. Tutkimuksessa käytetyt teemat nousivat esiin vastauksista ja niitä ryhmiteltiin sopivalla tavalla.

### 5.6.1. Validiteetti

Validiteetin käsitteellä tarkoitetaan mittarin pätevyyttä tai hyvyttä mitata juuri sitä, mitä on tarkoitus mitata. (Paaso 2021) Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kyselylomakkeen kysymyksiä ja sitä, voivatko kyselyyn vastanneet ymmärtää kysymykset eri tavoin, kuin tutkijat ovat tarkoittaneet. Tällöin tutkijat eivät todellisuudessa tutkikaan sitä, mitä on aikonut tutkia. Tutkittava ilmiö asettaa rajoituksia mittarin käyttöön. Tässä tutkimuksessa käytettiin aineistonkeruumenetelmänä kyselylomaketta, jossa oli 14 kysymystä. Kyselyn alussa kysyttiin vastaajien taustatietoja, kuten ikää, sukupuolta, opintopisteiden määrää, aiempia opintoja, aiempia opetuskokemuksia erityisoppilaiden opettamisesta sekä henkilökohtaisia kokemuksia erityistä tukea tarvitsevista henkilöistä. Mobergin (1984) asenteisiin vaikuttavia esteitä oli neljä; ikä, sukupuoli, arvo-orientoituminen sekä objektia koskeva tiedon määrä. Näiden asioiden on havaittu aiemmissa tutkimuksissa olevan yhteydessä inkluusioasenteisiin, joten tietojen kerääminen oli siksi tutkimuksen kannalta oleellista.

Tämän tutkimuksen validiteettia tulee tarkastella kriittisesti kyselylomakkeen kysymysten perusteella. Kyselyssä käytettiin kahta osiota, joita ei ole aiemmin käytetty toisessa tutkimuksessa. Näiden osioiden kysymykset koskivat Turun yliopiston opettajankoulutuksen kurssitarjontaa lukuvuonna 2020–2021 ja kurssitarjonnan muokkaamista vastaajan oman näkemyksen mukaan. Nämä kysymykset on suunniteltu ainoastaan tätä tutkimusta varten. Vastausten tarkastelussa tulee huomioida, ettei näiden kysymysten tuloksia voida yleistää tai verrata aiempiin tutkimuksiin. Lisäksi tulee huomata, että kyselyyn vastanneet ovat Turun yliopiston opiskelijoita.

Kyselylomake lähetettiin opettajankoulutuksen maisterivaiheen opiskelijoille. Siitä huolimatta kyselylomakkeessa käytetyt väittämät tai mittarien kysymykset eivät ole välttämättä olleet kaikille vastaajille selkeitä. Kyselyssä on pyritty selventämään käsitteitä, joiden ymmärtäminen ei ole yksiselitteistä. Selventämisestä huolimatta jotkin käsitteet ovat voineet olla vastaajalle epäselviä, mikä vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Toinen luotettavuuteen vaikuttava tekijä on kurssien nimimuutokset. Turun yliopiston kurssitarjonta muuttuu opetussuunnitelman mukaan muutaman vuoden välein. Kurssien nimet saattavat muuttua tai vaihtua kokonaan, jolloin kurssien nimet eivät vastaa opiskelijoiden käymiä kursseja. Tämä vaikuttaa vastaajien lomakkeen vastauksiin. Tässä tutkimuksessa kyselylomaketta testattiin luotettavuuden parantamiseksi. Kyselyssä käytettyjä kysymysosioita on käytetty aiemmissa tutkimuksissa, joten niiltä osin tuloksia voi verrata aiempiin tutkimuksiin. Testauksen perusteella kyselylomaketta muokattiin selkeämmäksi ja lyhyemmäksi.

### **5.6.2. Reliabiliteetti**

Reliabiliteetin käsitteellä tarkoitetaan mittarin johdonmukaisuutta eli sitä, että mittari mittaa aina samaa asiaa. Reliabiliteetti ei siis kuvaa tutkimuksen luotettavuutta samalla tavalla kuin edellä mainittu validiteetti. Määrällisessä tutkimuksessa väittämistä tai kysymyksistä muodostetaan summamuuttuja eli mittari, jonka luotettavuutta voidaan mitata. Tässä tutkimuksessa muodostettiin kaksi summamuuttujaa, jotka mittaavat asennetta ja valmiuksia. Inklusioasennetta kuvaava mittari muodostettiin kahdeksasta asennetta kuvaavasta väittämästä. Valmiuksia kuvaava mittari muodostettiin kuudesta valmiuksia kuvaavasta väittämästä. Molempien mittarien reliabiliteettia arvioitiin Cronbachin Alfa -kertoimella. Mittareiden luotettavuutta voidaan pitää hyvänä, sillä niiden arvot ovat yli .70.

**Taulukko 2 Mittareiden reliabiliteetti**

<b>Summamuuttuja</b>	<b>Väittämien lukumäärä</b>	<b>Cronbachin Alfa</b>
Inklusioasenne	8	.83
Valmiudet	6	.85

Reliabiliteettia tulee arvioida myös kyselylomaketutkimuksessa saatujen vastausten perusteella. Tässä tutkimuksessa reliabiliteettiin voi vaikuttaa esimerkiksi käytetty kuusiportainen Likert-asteikko siten, että vastaajat eivät ole halunneet vastata ääriarvoihin. Lisäksi vastaajat ovat voineet vastata kysymyksiin sosiaalisten normien mukaisesti, omien ja todellisten mielipiteidensä sijaan.

## 6 TULOKSET

Kyselylomakkeeseen vastasi yhteensä 53 vastaajaa. Taustatiedoista ikä ja opintojen aloitusvuosi olivat sellaisia, joista muodostettiin kummastakin vastaajien vastausten perusteella kaksi ryhmää. Ikäryhmiksi valittiin alle 25-vuotiaat ja yli 25-vuotiaat. Perusteluna näiden kahden ikäryhmän muodostamiseen on se, että yliopiston aloittaneista suurin osa on alle tai hieman yli 20-vuotiaita. (Haapamäki, 2018) 25-vuotiaana tai vanhempana yliopisto-opinnot aloittavia opiskelijoita on reilusti alle 10 % kaikista aloittaneista opiskelijoista. Tähän tutkimukseen vastasi 22–45-vuotiaita opiskelijoita. Suurin osa vastaajista oli alle 30-vuotiaita.

Opintojen aloitusvuoden perusteella muodostettiin kaksi ryhmää. Rajaksi määritettiin vuosi 2016, sillä uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet otettiin käyttöön vuosiluokkien 1–6 osalta 1.8.2016.(mm. POPS 2014) Vuosiluokkien 7–9 osalta uuden opetussuunnitelman käyttöönotto tapahtui porrastetusti vuosina 2017, 2018 ja 2019. (Opetushallitus) Vastaajista muodostetut ryhmät olivat ennen vuotta 2016 opintonsa aloittaneet ja vuoden 2016 jälkeen opintonsa aloittaneet.

Vastausvaihtoehtoina koulutuslinjaa koskevaan kysymykseen oli luokanopettaja, erityisopettaja tai aineenopettaja. Luokanopettajakoulutuksen lisäksi osa opiskelijoista opiskelee sivuaineen, joista he voivat saada aineenopettajan pätevyyden. Lisäksi luokanopettajaopiskelijoilla on mahdollisuus opiskella erityisopettajiksi luokanopettajakoulutuksen ohella Turun yliopistossa. Vastaajista enemmistö vastasi opiskelevansa luokanopettajiksi (n=48) ja pieni osa erityisopettajiksi (n=3). Aineenopettajaksi opiskelevia ei vastannut kyselyyn.

Kyselyyn vastanneista 53 vastaajasta 47 oli naisia ja 6 oli miehiä. Vastausvalintoina oli myös muu tai en halua vastata, mutta näihin kohtiin ei tullut vastauksia. Opintopisteitä kysyttiin maisterivaiheen tarkistamiseksi, sillä osa kasvatustieteen aineopintojen syventävistä kursseista on aikataulutettu vasta maisterivaiheen opintoihin. Kaikki tiedot vastaajista on kerätty taulukkoon 3.



**Taulukko 3 Vastaajien tiedot.**

<b>Koulutuslinja</b>	<b>N</b>	<b>% vastaajista</b>
Luokanopettaja	48	94,12
Aineenopettaja	0	0
Erityisopettaja	3	5,88
<b>Yhteensä</b>	<b>51</b>	<b>100</b>

**Sukupuoli**

Naiset	47	88,68
Miehet	6	11,32
<b>Yhteensä</b>	<b>53</b>	<b>100</b>

**Ikä**

Alle 25-vuotiaat	32	60,37
Yli 25-vuotiaat	21	39,62
<b>Yhteensä</b>	<b>53</b>	<b>100</b>

**Opintojen aloitusvuosi**

Ennen vuotta 2016	27	51,92
Vuoden 2016 jälkeen	25	48,08
<b>Yhteensä</b>	<b>52</b>	<b>100</b>

## 6.1. Opettajaopiskelijoiden asenteet erityisen tuen oppilaiden opettamista kohtaan

Opettajaopiskelijoiden inklusioasennetta kuvaavat pistemäärät selvitettiin inklusioasennemittarilla. Inklusioasennemittarin vähin pistemäärä 8 pistettä kuvaa negatiivista suhtautumista inklusioon. Suurin pistemäärä 48 pistettä kuvaa täysin positiivista suhtautumista inklusioon. Näiden kahden pistemäärän välillä oleva keskikohta kuvaa neutraalia suhtautumista inklusioon. Vastaajien pistemäärät vaihtelivat 19 ja 48 pisteen välillä, joten inklusioasenteet vaihtelivat hyvin myönteisestä hieman kielteiseen. Vastaajien keskiarvo kuvaa hieman myönteistä asennetta.

**Taulukko 4 Opettajaopiskelijoiden inklusioasenteet.**

N	Ka	Md	Min	Max
53	32,21	31,00	19,00	48,00

Inklusioasenteita selvitettiin lisäksi kysymällä, mikä annetuista vaihtoehtoista on tulevaisuudessa suomalaisessa koulutusjärjestelmässä paras. Vaihtoehtoina olivat integraatio, inklusio, segregatio ja avoin vastausvaihtoehto. Vastaajat kannattivat integraatiota sekä avointa vaihtoehtoa eniten. Vähiten kannatettiin segregatian mallia. Inklusion kannalla oli toiseksi eniten vastaajia. Avoimissa vastauksissa yksi vastaaja mainitsi, että opettajankoulutuslaitoksen yliopisto-opettajien mielipide inklusiosta on luettavissa rivien välistä, eikä se ole vastaajan mielestä kovin positiivinen. Toinen vastaaja mainitsi, kuinka hänelle särähtää korviin opettajien tapa puhua yleisesti oppilaista *“takapenkin Jani-Pettereinä tai sählääjinä tai häirikköinä”*.

Avoimet vastaukset teemoitettiin niissä esiintyneiden aiheiden mukaan. Eniten mainintoja sai resurssit ja niiden puute. Riittävien resurssien turvaaminen sekä tapauskohtaiset mahdollisuudet tukea oppilaiden yksilöllisiä haasteita mainittiin useasti. Seuraavaksi eniten mainintoja saaneet teemat olivat kahden tai useamman mallin yhdistäminen, tapauskohtaisen ratkaisumallin hyödyntäminen sekä maininnat yhteisopettajuudesta tai opettajien välisestä yhteistyöstä.

**Taulukko 5 Teemoittelu.**

Vastausten teemoittelu	Resurssit ja niiden puute; tuen mahdollisuudet	Kahden tai useamman mallin yhdistäminen	Tapauskohtainen ratkaisumalli	Yhteisopettajuus; yhteistyö opettajien kesken
Esimerkit	Yksilöllistetyt mahdollisuudet, inkluusio riittävän resurssein, yksilölliset tarpeet huomioiva malli, oppilaskohtaiset ratkaisut	Inklusion ja segregaatoin yhdistäminen, kaikkien mallien yhdistelmä	Oppilaskohtainen malli, tapauskohtaiset ratkaisut, tapauskohtainen integraatio, osittainen segregaatio	Moniammatillisuus, työryhmät, yhteisopettajuuden lisääminen luokanopettajien ja erityisopettajien kesken

***6.1.1. Iän, opintojen aloitusvuoden, aiempien opetuskokemusten ja henkilökohtaisten kokemusten yhteys asenteeseen***

Vastaajat jaettiin iän perusteella kahteen ryhmään, yli 25-vuotiaat ja alle 25-vuotiaat. Kun tarkasteltiin iän yhteyttä asenteiden syntymiseen, huomattiin, kahden ikäryhmän inkluusioasenteissa ei ollut eroa. Alle 25-vuotiaiden inkluusioasenteen keskiarvo oli 32,13 ja yli 25-vuotiaiden keskiarvo 32,33.

Ennen vuotta 2016 opintonsa aloittaneilla vastaajilla inkluusioasenteen keskiarvo oli 33,89. Vuoden 2016 jälkeen opintonsa aloittaneiden vastaajien keskiarvo oli vastaavasti 30,75. Molempien ryhmien inkluusioasenne on inkluusioasennemittarin mukaan hieman myönteinen. Opintojen aloitusvuodella ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa inkluusioasenteissa.

Aiempia opetuskokemuksia verrattiin inkluusioasenteeseen. Ryhmien vertailussa huomattiin, että alimmat inkluusioasennepisteet saivat vastaajat, joilla ei ollut aiempaa opetuskokemusta erityisoppilaista. Ryhmän keskiarvo oli 31,10. Korkeimmat pisteet inkluusioasennemittarista saaneilla vastaajilla oli pääosin myönteistä opetuskokemusta erityisoppilaiden opettamisesta, ryhmän keskiarvo oli 34,50. Aiemmilla opetuskokemuksilla ja inkluusioasenteella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä.

**Taulukko 7 Aiemmat opetuskokemukset ja ryhmien keskiarvot.**

<b>Opetuskokemus</b>	<b>Ka.</b>	<b>N</b>	<b>% vastaajista</b>
Ei ole kokemusta	31,10	11	20,76
On kokemusta, pääosin myönteistä	32,42	19	35,85
On kokemusta, pääosin neutraalia	31,53	15	28,30
On kokemusta, pääosin kielteistä	34,50	8	15,09
<b>Yhteensä</b>	<b>32,21</b>	<b>53</b>	<b>100</b>

Henkilökohtaiset kokemukset erityistä tuen tarpeessa olevista ihmisistä eivät olleet tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä inklusioasenteeseen. Korkeimmat inklusioasennepisteet saivat vastaajat, joilla ei ollut henkilökohtaista kokemusta erityisen tuen tarpeessa olevista ihmisistä, ryhmän keskiarvo oli 33,61.

**Taulukko 8 Henkilökohtaiset kokemukset ja ryhmien keskiarvot.**

<b>Kokemus</b>	<b>Ka.</b>	<b>N</b>	<b>% vastaajista</b>
Ei ole kokemusta	33,61	23	44,23
On kokemusta, pääosin myönteistä	30,17	18	34,62
On kokemusta, pääosin neutraalia	32,82	11	21,15
On kokemusta, pääosin kielteistä	0	0	0
<b>Yhteensä</b>	<b>32,25</b>	<b>52</b>	<b>100</b>

## 6.2. Opettajaopiskelijoiden valmiudet opettaa erityisoppilaita

Valmiuksia kuvaavan pistemäärän vähin pistemäärä 6 pistettä kuvaa heikkoja valmiuksia opettaa erityisoppilaita. Suurin pistemäärä 36 pistettä kuvaa hyviä valmiuksia opettaa erityisoppilaita. Vastaajien valmiudet opettaa erityisoppilaita vaihtelivat 9 ja 32 pisteen välillä, opettajaopiskelijoiden valmiuksia kuvaavien pistemäärien keskiarvo oli 18,70. Vastaajien kokemat valmiudet opettaa erityisoppilaita vaihtelivat hieman heikoista valmiuksista hyviin valmiuksiin.

**Taulukko 9 Opettajaopiskelijoiden valmiudet opettaa erityisoppilaita.**

N	Ka	Md	Min	Max
53	18,70	19,00	9,00	48,00

Vastaajien valmiuksia opettaa erityisoppilaita selvitettiin kysymällä, onko vastaaja opiskellut tai opiskelemassa erityispedagogiikkaa. Yli 75 prosenttia vastaajista ei ollut opiskellut lainkaan erityispedagogiikkaa. Ainoastaan 7 vastaajaa vastasi opiskelevansa erityispedagogiikan perusopintoja. 6 vastaajaa vastasi opiskelevansa erityisopettajan ammatillisia valmiuksia antavia opintoja.

### ***6.2.1. Iän, opintojen aloitusvuoden, aiempien opetuskokemusten tai henkilökohtaisten kokemusten yhteys valmiuksiin.***

Alle 25-vuotiaiden koettujen valmiuksien keskiarvo oli hieman korkeampi (19,50), kuin yli 25-vuotiaiden (17,48). Ryhmien koettujen valmiuksien välillä ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevää eroa.

Ennen vuotta 2016 opintonsa aloittaneiden valmiudet opettaa erityisoppilaita olivat hieman paremmat kuin vuoden 2016 jälkeen opintonsa aloittaneiden vastaajien. Ryhmien koettujen valmiuksien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa.

Aiemmillä opetuskokemuksilla ei ollut tilastollisesti merkittävää yhteyttä koettuihin valmiuksiin. Vastaajilla, joilla oli neutraalia tai myönteistä opetuskokemusta, oli korkein koetun valmiuden keskiarvo (20,73), joten he kokivat valmiuden opettaa erityisoppilaita keskimäärin hieman hyväksi.

Kielteistä opetuskokemusta omaavilla vastaajilla oli alin koetun valmiuden keskiarvo (14,75) Näillä vastaajilla koettu valmius opettaa erityisoppilaita koettiin keskimäärin hieman heikoksi.

Henkilökohtaista kokemusta erityistä tukea tarvitsevista ihmisistä olevilla vastaajilla oli keskimäärin hieman hyvät valmiudet opettaa erityisoppilaita (20,39). Vastaajat, joilla ei ollut henkilökohtaista kokemusta, kokivat valmiudet keskimäärin hieman heikoksi (17,13). Erot eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä.

### **6.3. Opettajaopiskelijoiden arviot opettajankoulutuksen antamista valmiuksista opettaa erityisoppilaita**

Tärkeimmiksi kursseiksi erityisen tuen oppilaiden opetuksen kannalta koettiin *Opettajana ja kasvattajana II* –harjoittelu, *Opettajana ja kasvattajana III* –harjoittelu sekä *Oppimisen tuen mahdollisuudet ja haasteet* -kurssi. Erityisen tuen oppilaiden opetuksen kannalta tarpeettomiksi kursseiksi koettiin *Johdatus kasvatustieteisiin*, *Kasvatus- ja koulutussosiologia* sekä *Arviointi ja etiikka*.

Yli puolet vastaajista (noin 70 prosenttia) oli sitä mieltä, etteivät uskoneet saaneensa koulutuksessa tarpeeksi tietoa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeista. Yli puolet vastanneista kallistui olevansa vähintään hieman samaa mieltä, kun kysyttiin uskovatko vastaajat saaneensa opettajankoulutuksessa tarpeeksi tietoa eriyttämisestä. Inklusiosta, integraatiosta ja niihin liittyvistä erityisen tuen tarpeista kysyttäessä kukaan vastaajista ei vastannut olevansa täysin samaa mieltä siitä, että kursseilla on puhuttu käsitteistä riittävästi. Vastaajat olivat sitä mieltä, että kursseilla ei opeteta riittävästi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksesta. Avoimista vastauksista nousi esille esimerkiksi se, ettei erityisen tuen oppilaiden opettamista huomioida tarpeeksi luokanopettajankoulutuksen sisällöissä. Vastauksissa sivuttiin teorian tarpeellisuutta ja käytännön sekä konkretian puutteellisuutta. Kurssit koettiin osin riittämättömiksi juuri erityisen tuen oppilaiden opettamisen kannalta. Eräs vastaaja kuvaili opettajankoulutuksen muokkaamista seuraavasti:

*”Opettajankoulutukseen olisi todella tärkeää lisätä erityisen tuen oppilaiden opettamiseen ja tukemiseen valmistavia kursseja, sillä heitä jokainen opettaja tulee työssään opettamaan. Nyt tieto tulee (jos tulee) pääasiassa vapaasti valittavien sivuaineiden myötä. Myös haastaviin tilanteisiin tulisi valmistaa ihan kaikkia, esim. väkivaltatilanteet ja niissä toimiminen sekä ennaltaehkäisy.*

*Niitäkin valitettavasti todennäköisesti jokaisella vastaan tulee, ja olisi kaikille turvallisempaa jos oikeita toimintatapoja ei opita kantapään kautta.”*

Kurssien lisääminen nykyiseen kurssitarjontaan on vastaajan mukaan todella tärkeää. Vastaaja perustelee kurssien tarpeellisuutta sillä, että opettaja tulee opettamaan erityisen tuen oppilaita. Lisäksi vastaaja nostaa esiin turvallisuuden sekä oikeiden toimintatapojen tärkeyden.

Vastaajilta kysyttiin arviota opettajankoulutuksen kurssitarjonnan muokkaamisesta. Yksi vastaaja oli sitä mieltä, ettei nykyistä kurssitarjontaa tarvitse muokata eikä sitä tarvitse laajentaa. Vastaajista suurin osa (99 prosenttia) oli sitä mieltä, että kurssitarjontaa tulisi muokata tai laajentaa. Tämä kertoo vahvasti siitä, että opettajaopiskelijat eivät koe saavansa Turun yliopiston luokanopettajakoulutuksesta tarpeeksi hyviä valmiuksia työelämäänsä erityisoppilaiden opetuksesta. Neljä vastaajista oli toivonut, että koulutukseen saataisiin lisää kursseja erityisoppilaiden opettamisesta ja tukemisesta. Kaksi vastaajaa oli myös painottanut, että monialaisten kurssien sisällöissä tulisi ottaa paremmin erityisen tuen oppilaat huomioon. Avoimissa vastauksissa nousi esille myös se, että opiskelijoiden mielestä teoriaa kolmiportaisesta tuesta sekä erityisoppilaiden opetuksesta on käyty läpi, mutta itse konkretia ja käytäntö ovat jääneet hyvin vähälle. Tätä väitettä tukee myös kysymys, jossa kysyttiin, millaisia opetuskokemuksia maisterivaiheen opettajaopiskelijoilla on erityisoppilaiden opetuksesta. Tähän kysymykseen jopa 11 opiskelijaa eli 21 prosenttia vastaajista vastasi, ettei heillä ole lainkaan kokemusta erityisen tuen oppilaiden opetuksesta. Vastausten teemoittelu löytyy taulukosta 10.

**Taulukko 10 Vastausten teemoittelu.**

Teemoittelu	Teoriaopintojen lisääminen	Uudet kurssit	Opetuksen muuttaminen	Muut toimenpiteet
Esimerkit	Teoreettisen tiedon lisääminen, oppilaan kehittymiseen liittyvän tiedon lisääminen.	Yhteistyökurssi erityisopettajaopiskelijoiden kanssa, erillinen kurssi neuropsykiatrisista häiriöistä, erityispedagogiikan kursseja perustutkintoon, pakollisia erityisopetuksen kursseja, käytännön kurssi eriyttämisen toteuttamisesta.	Erityisen tuen näkökulma jokaiselle kurssille, monialaisten kursseille enemmän eriyttämistä, opetuksen suunnittelu ja toteuttaminen realistisesti resurssit huomioiden.	Erityisopetuksen käytännön toteuttaminen, kurssien sisällöllinen päällekkäisyys pois.

Lopuksi vastaajien tuli miettiä koulun tulevaisuutta seuraavan kymmenen vuoden aikana ja ottaa kantaa väittämiin. Väittämiä oli yhteensä kolme. Ne kuvaavat vastaajien mielipiteitä tulevaisuuden koulujärjestelmästä sekä opettajankoulutuksen mahdollisesta muutoksesta. Alin pistemäärä 1 kuvaa täysin eri mieltä olevaa vastausta. Suurin pistemäärä 6 tarkoittaa täysin samaa mieltä olevaa vastausta. Kaikkien väittämien keskiarvot kuvaavat vastaajien olevan jokseenkin tai täysin samaa mieltä väittämien kanssa.



**Taulukko 11 Tulevaisuusväittämät.**

<b>Väittämä</b>	<b>Ka</b>	<b>Md</b>
1. Uskon, että koulu muuttuu niin, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat yhä useammin yleisopetuksen luokissa.	4,91	5
2. Uskon, että oppilaiden moniammatillinen, kokonaisvaltainen tukeminen lisääntyy.	4,74	5
3. Uskon, että opettajankoulutuksen tulee muuttua koululaitoksen mukaan.	5,74	6

Tähän kysymykseen vastanneiden mielestä tulevaisuudessa koulu muuttuu entistä inklusiivisempaan suuntaan. Vastaajat olivat myös sitä mieltä, että moniammatillinen yhteistyö lisääntyy eri ammattilaisten kesken. Opettajankoulutuksen muutos nähtiin vastaajien mukaan todennäköisenä. Kolmas ja viimeinen väittämä oli vastausten perusteella keskiarvoltaan korkein. Tähän väittämään ei tullut lainkaan 'täysin eri mieltä, jokseenkin eri mieltä tai hieman eri mieltä'-vastauksia.

## 7 POHDINTA

Vuoden 2015 jälkeen niin tehostetun tuen oppilaiden kuin myös erityisen tuen oppilaiden määrät ovat olleet jatkuvassa nousussa (Tilastokeskus 2020). Suomalainen koulujärjestelmä on 2010-luvulta asti pyrkinyt toteuttamaan inklusiivista koulujärjestelmää lakkauttamalla erityiskouluja ja vähentämällä erityisluokkia. Inklusion myötä opettajien työote ja koulujen toimintakulttuuri ovat muuttuneet suuresti viime vuosien aikana. Nykyajan tavallinen oppilasjoukko voi olla hyvin heterogeeninen erilaisine tuen tarpeineen ja näin ollen koulun sekä opettajien tulee sopeutua erilaisiin oppilaisiin ja oppimisen tapoihin. (Väyrynen 2001, 17) Tämän vuoksi olisi tärkeää, että opettajaopiskelijat saisivat yliopistosta tarpeeksi hyvät valmiudet tulevaisuuteen ja erityisoppilaiden opettamiseen sekä heidän tukemiseensa. Opettajankoulutuksen tulisi huomioida opettajaopiskelijoiden valmiudet kohdata ja opettaa erityisoppilaita koulutuksen suunnittelussa. Luokanopettajakoulutuksen tulisi osaltaan vahvistaa myönteistä mielikuvaa luokanopettajan työstä antamalla opiskelijoille valmiudet opettaa monipuolisesti ja laadukkaasti kaikkia oppilaita. (Heikkinen ym. 2020, 52)

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaiset asenteet opettajaopiskelijoilla on erityisoppilaiden opetusta kohtaan, millaiset koetut valmiudet opettajaopiskelijoilla on erityisoppilaiden opettamisesta ja miten opettajaopiskelijat arvioivat Turun yliopiston luokanopettajakoulutusta erityisoppilaiden opetuksen pohjalta. Tutkimukseen vastasi 53 opettajaopiskelijaa, joista 47 oli naisia ja 6 oli miehiä. Miesten osuus vastaajista oli niin pieni, ettei tutkimuksessa voitu vertailla miesten ja naisten vastauksia merkitsevien erojen suhteen. Toinen asia, joka jäi kyselyssä melko avoimeksi, oli opettajaopiskelijoiden henkilökohtaiset kokemukset erityisen tuen tarpeen henkilöistä. Tämä on hyvin laaja kysymys, eikä voida olla varmoja, vastasivatko opiskelijat vain lähipiirinsä perusteella vai ylipäättään sen perusteella keitä tuntevat. Erityisen tuen piiriin kuuluvilla henkilöillä voi olla oppimisvaikeuksia tai heillä voi olla vaikea kehitysvamma. Kirjo on hyvin laaja, joka varmasti vaikuttaa vastauksiin. Kysymyksessä ei erikseen kysytty, millaisia haasteita vastaajien tuntemilla ihmisillä on.

Erityispedagogiikan professori Eija Kärnän mukaan jokaisen opettajaopiskelijan olisi tärkeää harjoitella lasten tuen tarpeiden huomiointia opetusharjoitteluiden yhteydessä. (Paatero & Tikkanen, 2020.) Opetusharjoittelut koettiin opiskelijoiden mielestä hyvin tärkeiksi ja opettavaisiksi, vaikka opetusharjoittelussa ei erityisoppilaiden tarpeiden huomiointia otettukaan esille. Harjoitteluiden lisäksi maisterivaiheen kurssi *Oppimisen tuen mahdollisuudet ja haasteet* oli koettu erityisen tuen oppilaiden opetuksen kannalta tärkeäksi. Edellä mainitut kurssit sisältävät kurssitarjonnan sisältöjen mukaisesti näkökulmia erityisoppilaiden opetukseen. Silti 70 prosenttia tutkimukseen vastanneista

opettajaopiskelijoista oli sitä mieltä, etteivät usko saaneensa tai saavansa Turun yliopiston opettajakoulutuksesta tarpeeksi tietoa erityisoppilaiden tarpeista. Vähiten tärkeimmiksi kursseiksi erityisoppilaiden opetuksen kannalta nähtiin *Johdatus kasvatustieteisiin*, *Kasvatus- ja koulutussosiologia* sekä *Arviointi ja etiikka* -kurssi. *Arviointi ja etiikka* -kurssi on maisterivaiheen syventävä kurssi, jossa puhutaan oppilaiden arvioinnista ja arvioinnin eettisestä ulottuvuudesta. Erityisoppilaiden arviointi on haasteellinen osa arviointia, joten on mielenkiintoista, miksi kurssilla ei oteta suuremmin tätä aihetta käsittelyyn.

Turun yliopiston opettajakoulutuksen opetussuunnitelmaa muokataan kahden vuoden välein. Sopivia opetussisältöjä mietitään edellisen opetussuunnitelman aikana ja kursseista kerätään kurssipalautteita. Vaikka inklusio ja erityisoppilaiden siirtäminen yleisopetukseen on ollut jo jonkin aikaa opettajakoulutuksessa tiedossa, ei yliopistossa silti panosteta juurikaan kursseihin, joissa opetetaan erityisoppilaiden opetuksesta ja arvioinnista. Opettajakoulutuksen opetussuunnitelmia muokkaa erillinen työryhmä, johon myös opiskelijoilla on mahdollisuus päästä mukaan. On ihmeellistä, etteivät opettajaopiskelijat ole työryhmässä nostaneet erityisoppilaiden opetusta esille. Toinen vaihtoehto on, ettei työryhmässä olla otettu opettajaopiskelijoiden mielipiteitä huomioon. Herää kysymys, ajatteleeko Turun yliopiston opettajakoulutuslaitos erityisoppilaiden opetuksen kuuluvan vain erityisopetuksen ammatillisia valmiuksia antaviin opintoihin ja sitä kautta ainoastaan erityisopettajien työhön. Mikäli näin on, tulisi opettajakoulutuslaitoksen todella pohtia omaa inklusioajatteluaan uudelleen ja miettiä, millaisia haasteita valmistuvat opettajaopiskelijat voivat työelämässään kohdata, mikäli heillä ei ole lainkaan kokemusta erityisoppilaiden opettamisesta.

Monet vastaajista kannattivat inklusion ja integraation yhdistämistä vastauksissaan. Inklusion oikeaoppiseen toteutumiseen tarvitaan tarpeeksi resursseja, jotta kaikki oppilaat saavat luokassa tarvitsemansa tuen. (Pihlaja 2009, 147.) Tämä asia tuli myös avoimissa vastauksissa hyvin esille, kun vastaajat kommentoivat resurssien puutteista inklusion toteuttamisessa. Inklusioajattelu ei ole siis ainakaan toistaiseksi vakuuttanut kaikkia Turun yliopiston opettajaopiskelijoita.

## 7.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeella, joka lähetettiin Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen maisteriopiskelijoille yhteisen sähköpostilistan kautta. Sähköpostilista on muodostettu yliopiston toimesta ja siihen kuuluvat ainoastaan ne opiskelijat, jotka ovat hyväksytyt Turun yliopistoon kyseiselle koulutuslinjalle. Laitokseen kuulumattomien opiskelijoiden ei olisi pitänyt pystyä vastaamaan kyselyyn. Töttön (2012, 43) mukaan aineiston luotettavuus liittyy siihen, kuinka aineisto on saatu. Tämän tutkimuksen aineisto on saatu luotettavalla tavalla juuri niiltä vastaajilta, jotka opiskelevat Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella.

Tutkittavat rajattiin opettajankoulutuksen maisterivaiheen opiskelijoihin, opintojen aloitusvuoden mukaan. Saadun aineiston voidaan sanoa olevan edustava otos Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen maisterivaiheen opiskelijoista, sillä vastaajien määrä ylittää puolet vuosikurssin aloituspaikkojen määrästä. Lisäksi kyselyyn vastaaminen on ollut mahdollista vain, jos opiskelija on kuulunut joko Turun yliopiston opettajankoulutuksen opiskelijoista muodostettuun sähköpostilistaan tai ainejärjestön suljettuun Facebook-ryhmään.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa tutkijoiden puolueettomuusnäkökulma tutkittavaa aihetta kohtaan. Molemmat tutkijat ovat opiskelijoita Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella ja opiskelevat parhaillaan maisterivaiheen opintoja. Puolueettomuus näkyy tutkimuksessa siinä, pyritäänkö siinä ymmärtämään ja kuulemaan vastaajia vai suodattuuko vastaajien kertomukset tutkijoiden omien viitekehysten läpi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 121) Tässä tutkimuksessa puolueettomuusnäkökulma on otettu huomioon, eikä tutkijoiden yhteyttä tutkimuksen aiheeseen ole vähätelty. Kysymyksenasetteluun ja sanavalintoihin on kiinnitetty erityistä huomiota, jotta ne eivät johdattelisi vastaajaa vastaamaan tutkijoiden ennakkoajatusten mukaisesti. Kysely testattiin pienellä testaajajoukolla etukäteen, ennen kyselylinkin lähettämistä vastaajille. Tällä haluttiin varmistaa kysymysten sopivuuden lisäksi vastausajan kesto ja mahdolliset väärinymmärrykset tutkijoiden ja vastaajien välillä.

Luotettavuutta tulee arvioida myös vastaajien perusteella. Vastaajien määrä on Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden kokonaismäärään nähden pieni. Täten tuloksia ei voida yleistää koskemaan täysin kaikkien opettajaopiskelijoiden mielipiteitä. Tuloksista voidaan kuitenkin nostaa esille opettajaopiskelijoiden pyrkimykset ymmärtää erityisoppilaiden opetusta ja arviointia

entistä paremmin. Jotta erityisoppilaita voidaan kohdata opetuksellisesti tasokkaasti, vaaditaan opettajankoulutuksen kursseilta laajempaa opetuksellista skaalaa erityisopetukseen liittyen.

## 7.2 Jatkotutkimukset

Turun yliopiston luokanopettajakoulutuksessa on mahdollisuus valita erityispedagogiikan kursseja sivuaineeksi tai hakea kasvatustieteiden erityisopettajan ammatillisia valmiuksia antaviin opintoihin suoritettuaan kasvatustieteiden perus- ja aineopinnot. Moni kyselyn vastaajista toivoi luokanopettajakoulutukseen lisättävän erityisopetuksen kursseja tai sanoi itse hakevansa erillisopintoihin, kun omat resurssit siihen riittävät. Kyselyssä taustatietokysymyksissä kysyttiin, opiskelivatko vastaajat luokanopettajiksi, aineenopettajiksi vai erityisopettajiksi. Luokanopettajaopiskelijoita kyselyyn vastasi 48, erityisopettajaopiskelijoita 3 ja aineenopettajaopiskelijoita ei yhtään. Näin ollen emme voineet verrata heidän vastauksiaan ja sitä, olisiko asenteista ja koetuista valmiuksista löytynyt merkittäviä eroja. Erityisopetuksen erillisopinnot ovat 60 opintopisteen kokonaisuus ja sisältävät hyvin laajasti erityisopetuksen kannalta tärkeitä kursseja. Jatkotutkimuksena voisi tutkia erityisopetuksen ammatillisten opintojen käyneitä opiskelijoita ja kartoittaa heidän mielipiteitään opinnoista sekä selvittää opiskelijoiden opetusvalmiuksia erityisoppilaiden opetuksesta. Olisi myös mielenkiintoista tietää, mitkä kurssit erityisopetuksen ammatilliset opinnot käyneistä luokanopettajista kokivat tärkeimmiksi ja pitäisikö heidän mielestään kursseja siirtää myös luokanopettajakoulutukseen.

Toinen mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe olisi muiden kasvatustieteiden opettajakoulutusten kurssisisältöjen vertailu ja tieto siitä, antavatko muut opettajakoulutuslaitokset paremmat valmiudet opettajaopiskelijoille erityisoppilaiden kohtaamiseen ja opettamiseen. Erityisoppilaiden kohtaaminen on elintärkeä kokonaisuus, joka on monessa opettajankoulutuslaitoksessa hyvin epävakaa pohjalla (Paatero & Tikkanen, 2020). Edellinen tutkimus aiheesta on tehty Jyväskylässä vuonna 2012, kun Pehkonen & Pöyhönen tutkivat Jyväskylän opettajaopiskelijoiden mielipiteitä. Muissa kasvatustieteellisissä tiedekunnissa ei samantyyllisiä tutkimuksia ole tehty ja Jyväskylässä tehdyn tutkimuksen jälkeen kurssitarjonta on voinut muuttua useampaan kertaan. Olisi mielenkiintoista tietää tämänhetkisiä koko Suomen opettajaopiskelijoiden mielipiteitä kurssisisällöistä ja kokemistaan valmiuksista, joita he ovat yliopistoista saaneet. Ovatko tulokset samansuuntaisia kuin Turun yliopiston opettajaopiskelijoiden vastaukset, vai eroavatko ne jollain tavalla.

## LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M-P. & Österlund, I. 2012 Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5
- Alasuutari, P. 2011 Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Bandura, A. 1997. Self-efficacy: the exercise of control. New York: W. H. Freeman & Company.
- Caires, S., Almeida, L. & Vieira, D. 2012 Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35:2, 163–178.
- Campbell, J., Gilmore, L. & Guskelly, M. 2003 Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. 28:4. 369–379.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998 Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U. & Earle, C. 2009 Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13:2, 195–209.
- Haapamäki, J. 2018 Korkeakoulujen aloittaneiden ikäjakauma. Vipunen – Opetushallituksen tilastopalvelu. <https://tilastoneuvos.vipunen.fi/2018/10/15/korkeakoulujen-aloittajien-ikajakauma/> (viitattu 4.3.2021)
- Hakala, J. & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000- luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika*, 9(4), 8–23.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. (2000). Erityispedagogiikka: Erityispedagogiikka tieteenä. Porvoo: WSOY.
- Heikkinen, H.L.T., Utriainen, J., Markkanen, I., Pennanen, M., Taajamo M. & Tynjälä, P. 2020 Opettajankoulutuksen vetovoima. Loppuraportti. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. 2020:26
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010 Tutki ja kirjoita. Helsinki.
- Hongisto, S. (17.1.2020). Nuoret opet haluavat esimieheltään lisää tukea. *Opettaja -lehti*, 34–37.
- Ikonen, O. & Huttunen, R. 1999 Erityisopetuksen asiantuntijoiden ajatuksia ja mielipiteitä integraatiosta/inklusiosta. Teoksessa Murto, P. (toim.) Yhteinen koulu kaikille –Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopisto
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. Erilainen oppija –yhteiseen kouluun. PS-kustannus
- Isosomppi, L. & Leivo, M. 2015. Becoming an inclusive teacher at the interface of school and teacher education. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 171, 686-694.
- Judén-Tupakka, S. 2007 Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy
- Juhila, K. 2021 Teemoittelu. Teoksessa Vuori, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. (toim.) 2010 Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia.

Kivirauma, J. 2017 Poikkeavasta oppilaasta erityiseksi oppijaksi – luokitusten muuttuvat merkitykset. Teoksessa Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. PS-kustannus. 19–32.

Lakkala, S. 2008. Inklusioon pyrkivä opetus – samanlaisuuden vai erilaisuuden pedagogiikkaa? Teoksessa Määttä, K. & Uusitalo, T. (toim.) Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi.

Lappalainen, K. & Mäkihönko, M. (2004). Inklusiivinen, kaikille yhteinen koulu haasteena erityisopettajan ja opettajankoulutukselle. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuun yliopisto, Soveltavan kasvatustieteen laitos. 61–76.

MacFarlane, K. & Woolfson, L. 2013 Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46–52.

Malkki, A. 2018 Luokanopettajien käsityksiä inklusiosta sekä tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden saamasta tuesta yleisopetuksessa. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.

Mietola, R. 2014 Hankala erityisyys: Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta.

Moberg, S. 2001 Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. PS-kustannus. 82–95.

Moberg, S. 2001 Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? PS-kustannus. 136–161.

Moberg, S. 1984 Poikkeavia lapsiako normaaliluokille? – Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Tutkimuksia 17. Jyväskylän yliopisto

Moberg, S. & Savolainen, H. 2003 Struggling for inclusive education in the North and the South: Educators perceptions on inclusive education in Finland and Zambia. *International Journal of Rehabilitation Research*, 26(1), 21-31.

Moberg, S. & Savolainen, H. 2015. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. PS-kustannus

Mäntymaa, E. (18.2.2019). Suomi siirsi erityisoppilaat suuriin luokkiin, eivätkä kaikki opettajat pidä muutoksesta: "En ole koskaan ollut näin väsynyt". [//yle.fi/uutiset/3-10644741](https://yle.fi/uutiset/3-10644741) (viitattu 3.2.2021)

Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001 Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. PS-kustannus. 96–123.

Nummenmaa, A. & Välijärvi, J. 2006 (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Oja, S. 2012 Oppilaan tuki. Teoksessa Oja, S. (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. PS-kustannus. 35–62.

Opetushallitus 2021 <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet> (viitattu 4.3.2021)

Opetushallitus 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Paaso, E. 2021 Mittaaminen. Teoksessa Ellonen, N., Alastalo, M. & Ala-Lahti, H. (toim.) Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tietoarkisto.

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/#yleista>

(viitattu 24.3.2021)

Paatero, S. & Tikkanen, T. 2020 Miten opekkoulutus luovii muuttuvassa maailmassa? Opettaja -lehti, 28–31.

Pehkonen, A. & Pöyhönen, M. 2012 Opettajaopiskelijoiden inklusiovalmiudet. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.

Perusopetuslaki (628/1998) <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

(viitattu 14.10.2020, 12.3.2021, 15.2.2021)

Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa –näkökulmana inklusio. Kasvatus 49 (2), 146–157.

Pit-ten, C., Schwab, S., Hecht, P. & Aiello, P. 2019 Editorial: teachers' attitudes and self-efficacy beliefs with regard to inclusive education. Journal of Research in Special Educational Needs, 19(S1), 3–7.

Pulkkinen, J., Kirjavainen, T. & Jahnukainen, M. 2020. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki tilastojen valossa. Tuen tarjonta luokka-asteittain, ikäryhmittäin ja sukupuolen mukaan vuosina 2011–2018. Yhteiskuntapolitiikka 85.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto.

Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus>

(viitattu 3.2.2021)

Saloviita, T. 2008 Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. PS-kustannus  
Savolainen, H., Malinen, O. & Schwab, S. 2020 Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. International Journal of Inclusive Education, 1–15.

Spratt, R. H. 2003 Learning Disabilities In W L Heward (Ed) Exceptional Children. An Introduction to Special Education (7<sup>th</sup> ed pp 238–279) United States of America: R R Donnelley & Sons Company

Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. 2020 Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (toim.) Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. PS-kustannus. 13–44.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018 Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.

Turun yliopisto 2021 Opetussuunnitelma 2020–2022

<https://opas.peppi.utu.fi/fi/perustutkintokoulutus/kasvatustieteiden-tiedekunta/14002/13352?period=2020-2022>

(viitattu 3.2.2021)

Töttö, P. 2012 Paljonko on paljon? Luvuilla argumentoinnista empiirisessä tutkimuksessa. Tampere: Vastapaino

Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K. & Struyf, E. 2018 An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. International Journal of Inclusive Education, 24:6, 675–689.

Väyrynen, S. 2001 Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. PS-kustannus. 12–29.



# LIITTEET

## Liite 1. Kyselylomake

### Gradukysely

Hei!

Olemme viidennen vuosikurssin opiskelijoita Turun yliopiston luokanopettajakoulutuksesta. Teemme pro gradu -tutkielmaamme koskien Turun yliopiston luokanopettajakoulutuksen kurssitarjontaa sekä opettajaopiskelijoiden näkemystä siitä, millaiset valmiudet heillä on opettaa erityisen tuen oppilaita valmistumisen jälkeen.

Vastaaminen vie noin 10-15 minuuttia.

Kiitos vastauksestasi!

Lisätietoja tutkimuksesta Kaisu Ostelalta (kamaos@utu.fi) tai Senni Tukialta (slstuk@utu.fi)

#### 1. Opiskelen

- ☐ aineenopettajaksi
- ☐ luokanopettajaksi
- ☐ erityisopettajaksi

#### 2. Sukupuoli

- ☐ nainen
- ☐ mies
- ☐ muu
- ☐ en halua vastata

#### 3. Syntymävuosi

#### 4. Opintojen aloitusvuosi

#### 5. Opintopisteiden määrä

**6. Aiemmat opinnot. Vastaa ylimmän suorittamasi tason mukaan.**

- ☐ En ole opiskellut erityispedagogiikkaa
- ☐ Olen opiskelemassa/opiskellut erityispedagogiikan perusopintoja
- ☐ Olen opiskelemassa/opiskellut erityispedagogiikan aineopintoja
- ☐ Olen opiskelemassa/opiskellut erityispedagogiikan syventäviä opintoja
- ☐ Olen opiskelemassa/opiskellut erityisopettajan ammatillisia valmiuksia antavia opintoja

**7. Opetuskokemukset erityisen tuen tarpeessa olevista oppilaista**

- ☐ ei ole kokemusta
- ☐ on kokemusta, pääosin myönteistä
- ☐ on kokemusta, pääosin neutraalia
- ☐ on kokemusta, pääosin kielteistä

**8. Henkilökohtaiset kokemukset erityisen tuen tarpeessa olevista ihmisistä (esimerkiksi sukulaiset tai tuttavat)**

- ☐ ei ole kokemusta
- ☐ on kokemusta, pääosin myönteistä
- ☐ on kokemusta, pääosin neutraalia
- ☐ on kokemusta, pääosin kielteistä

9. Arvioi saamaasi opettajankoulutusta Turun yliopistossa ja ota kantaa seuraaviin väittämiin.

	täysin eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	hieman eri mieltä	hieman samaa mieltä	jokseenkin samaa mieltä	täysin samaa mieltä
Uskon, että tulen saamaan/olen saanut koulutuksessani tarpeeksi tietoa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uskon että tulen saamaan/olen saanut harjoittelussa tarpeeksi tietoa opetuksen eriyttämisestä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uskon, että tulen saamaan/olen saanut opettajankoulutuksesta hyvät tiedot ja taidot erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mielestäni kursseilla on keskusteltu riittävästi inklusiosta, integraatiosta ja erityisen tuen tarpeista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mielestäni kursseilla opetetaan riittävästi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mielestäni minua yliopistolla opettaneet opettajat suhtautuvat myönteisesti erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vapaavalintainen kommentti:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<div></div>						

10. Kuinka hyödylliseksi koit seuraavat Turun yliopiston opettajankoulutuksen kurssit erityisoppilaiden opettamisen ja arvioinnin kannalta?

Mikäli et ole käynyt kyseistä kurssia tai et muista sen sisältöjä, voit valita vaihtoehdon "en muista kurssia tai sen sisältöä"

	en koe hyödylliseksi	koen hieman hyödylliseksi	koen jokseenkin hyödylliseksi	koen hyvin hyödylliseksi	en muista kurssia tai sen sisältöä
Johdatus kasvatustieteisiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kehitys- ja kasvatopsykologia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Didaktiikan perusteet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kasvatus- ja koulutussosiologia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toimivat ja hyvinvoivat kasvatus- ja opetusyhteisöt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yhteisenä työnä kouluhyvinvoinnin vahvistaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajana ja kasvattajana I-harjoittelu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajana ja kasvattajana II-harjoittelu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajana ja kasvattajana III-harjoittelu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teemaharjoittelu, missä suoritit? <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppimisen tuen mahdollisuudet ja haasteet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arviointi ja etiikka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Joku muu kurssi, mikä? <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Miten Turun yliopiston opettajankoulutuksen kurssitarjontaa tulisi mielestäsi muokata erityisen tuen oppilaiden opettamisen kannalta?

- ☐ Nykyistä kurssitarjontaa ei tarvitse muokata
- ☐ Nykyistä kurssitarjontaa tulee muokata niin, että kurssit tai niiden sisällöt vastaavat erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen
- ☐ Nykyistä kurssitarjontaa ei tarvitse laajentaa
- ☐ Nykyistä kurssitarjontaa tulee laajentaa niin, että kurssit tai niiden sisällöt vastaavat erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen
- ☐ Jos saisit päättää kurssitarjonnasta itse, millaisen ratkaisun tekisit?

12. Mieti koulun tulevaisuutta seuraavan kymmenen vuoden aikana ja ota kantaa seuraaviin väittämiin.

	täysin eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	hieman eri mieltä	hieman samaa mieltä	jokseenkin samaa mieltä	täysin samaa mieltä
Uskon, että koulu muuttuu niin, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat yhä useammin yleisopetuksen luokissa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uskon, että oppilaiden moniammatillinen kokonaisvaltainen tukeminen lisääntyy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uskon, että opettajankoulutuksen tulee muuttua koululaitoksen mukaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Mielestäni tulevaisuudessa paras vaihtoehto suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on

- ☐ Integraatio (erityistä tukea tarvitsevat oppilaat otetaan mukaan yleisopetukseen)
- ☐ Inklusio (kaikki oppilaat alusta alkaen omassa lähikoulussaan)
- ☐ Segregaatio (erityistä tukea tarvitseville oppilaille omat luokat ja koulut)
- ☐ Joku muu, mikä?

14. Pohdi ja ota kantaa seuraaviin väittämiin.

	täysin eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	hieman eri mieltä	hieman samaa mieltä	jokseenkin samaa mieltä	täysin samaa mieltä
Vain koulutuksen saaneet erityisopettajat kykenevät opettamaan erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia hyvin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yleisopetuksen opettajat pystyvät kohtaamaan kaikkien lasten kasvatukselliset tarpeet yleisopetuksen luokassa heidän vammastaan tai oppimisvaikeudestaan huolimatta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisen tuen tarpeessa olevien lasten sijoittaminen yleisiin opetusryhmiin alentaa muiden lasten opetuksen tasoa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
On oikein vaatia luokan- tai aineenopettajaa hyväksymään luokkaansa erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yleisopetuksessa on riittävästi resursseja ja henkilökuntaa kohtaamaan kaikkien oppilaiden yksilölliset tarpeet heidän vammastaan tai oppimisvaikeudestaan huolimatta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisen tuen tarpeessa olevan lapsen sijoittaminen yleisopetukseen luokkaan vähentää muiden lasten opetukseen käytettävää aikaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisopetusta saavan lapsen koulumenestys paranee, jos hänet sijoitetaan täysiaikaisesti yleisopetuksen luokkaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia tulisi opettaa erityisryhmissä heidän erityistarpeidensa vuoksi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisen tuen tarpeessa olevien lasten sijoittaminen yleisiin opetusryhmiin alentaa muiden lasten opetuksen tasoa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisen tuen tarpeessa olevien lasten tulisi saada opetusta erityisluokissa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaat, joilla on vaikeita käyttäytymisen ongelmia, tarvitsevat erityisopetusta erityisluokissa tai -kouluissa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Vapaa sana.


## **Liite 2. Turun yliopiston opettajankoulutuksen kurssitarjonta**

### KTL3073 Johdatus kasvatustieteisiin, 4 op

- *kasvatustieteiden historia ja yhteiskunnallinen merkitys Suomessa -kasvatustieteiden peruskäsitteistö ja tutkimusotteet*
- *kasvatustieteiden osa-alueet sekä niiden asema tieteenä*
- *kasvatustieteen keskeisten kotimaisten ja ulkomaisten teoreetikoiden ajatukset ja kysymyksenasettelut*
- *opettajuus kasvatustieteellisen tutkimuksen näkökulmasta*

### LUOT0008 Kehitys- ja kasvatopsykologia, 6 op

- *lapsen, nuoren ja aikuisen kognitiivisen, emotionaalisen ja sosiaalisen kehityksen lainalaisuudet ja peruskäsitteet erilaisten teorioiden valossa*
- *keskeiset motivaatioteoriat ja peruskäsitteet oppimisen psykologiasta*
- *erilaisten oppimis- ja kasvuympäristöjen vaikutusmekanismit*
- *kasvatus- ja kehityspsykologian keskeiset tutkimusmenetelmät esimerkin omaisesti sisältöteemoihin liittyneinä*

### LUOT0007 Didaktiikan perusteet, 5 op

- *opettajuus ammattina ja ammattietiikka*
- *opetussuunnitelman tasot, tyypit, tehtävät ja arvot*
- *opetussuunnitelman ohjaama pedagoginen toiminta ja opetuksen kehittäminen*
- *oppimisympäristöt ja toimintakulttuuri*
- *osallistava vuorovaikutus erilaisissa oppimisympäristöissä*
- *oppimistavoitteiden luokittelu*
- *pedagogisen toiminnan suunnitelmien laatiminen*
- *opetusmenetelmät ja niiden käyttö*
- *arviointi ja palaute*

### KTL\_3320 Kasvatus- ja koulutussosiologia, 4 op

- *sosiologia tieteenä ja ajattelutapana*
- *sosiologian ja kasvatussosiologian keskeiset käsitteet ja teoriasuuntaukset*
- *koulutuksen historiallinen muotoutuminen ja yhteiskunnalliset tehtävät*
- *kasvatuksen ja kasvun yhteiskunnalliset ja kulttuuriset ehdot ja mahdollisuudet*
- *kasvatus, koulutus ja sukupuoli*
- *koulutuksen käytännöt ja prosessit*

### LUOT1912 Toimivat ja hyvinvoivat kasvatus- ja opetusyhteisöt, 6 op

- *opettaja lapsen kehityksen, oppimisen ja koulunkäynnin tukijana*
- *opettajan moniammatillisen osaamisen perusteet*
- *hyvinvoivan lapsiryhmän ja koulun toimintakulttuuri*
- *lapsen kehittyminen ja oppiminen hyvinvoinnin näkökulmasta*
- *lapsen kasvu- ja kehityspolku ja sen siirtymät*
- *lapsen tunne- ja mielenterveystaidot*

Luokanopettajakoulutuksen kolmen harjoittelun sisällöt Turun Normaalikoulussa:

LUON0001 Opettajana ja kasvattajana I, 4 op

- *oppimis- ja opetusprosessin peruseriaatteet ja tuntisuunnitelman tekeminen näiden pohjalta*
- *vastuullinen osallisuus suunnittelussa ja opettamisessa*
- *yhdessä opettaminen (yhteis-/ samanaikaisopettajuuden harjoittelu)*
- *turvallinen työ- ja oppimisympäristö eri oppiaineissa (esim. liikunta, käsityö)*
- *tutustuminen eri oppiaineisiin ja työtapoihin*
- *luokassa olevan tekniikan käyttäminen havainnollistamisen apuna*

LUON0002 Opettajana ja kasvattajana II, 9 op

- *oppilasryhmään tutustuminen ja erilaisten oppilaiden kohtaaminen*
- *omien pedagogisten taitojen kehittäminen ja vastuullinen opettajuus*
- *oppiaineen jaksosuunnitelman, päiväsuunnitelman ja tuntisuunnitelman tekeminen oppimis- ja opetusprosessien peruseriaatteiden pohjalta*
- *turvallinen työ- ja oppimisympäristö erilaisissa oppimistilanteissa*

*Aineharjoittelu:*

- *oppiaineen jakson kokonaisuuden suunnittelu, toteutus ja arviointi myös eheyttävissä oppimiskokonaisuuksissa*
- *yhteistyö aineenopettajaksi opiskelevan kanssa*

*Päiväharjoittelu:*

- *opetukseen ja kasvatukseen perehtyminen erilaisina koulupäivinä*
- *laaja-alaisen osaamisen huomioiminen opetuksessa*
- *yhteisopettajuus työparin kanssa*
- *eriyttämisen ja eheyttämisen toteuttaminen luokassa tieto- ja viestintätekniikan käyttö ja eri välineiden ja sovellusten valinta*

LUON0003 Opettajana ja kasvattajana III, 10 op (maisterivaiheen kurssi)

- *perehtyminen eri oppiaineiden opettamisen erityiskysymyksiin ja arvioinnin suunnitteluun ja toteutukseen erilaisissa oppimisympäristöissä*



- *laaja-alaisen osaamisen huomioiminen opetuksessa*
- *monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttaminen*
- *opetus- ja kasvatustuon vastuun itsenäinen kantaminen, oppilaan osallistaminen ja yhdenvertaisuus*
- *moniammatillisen yhteistyön harjoittelu*
- *oppimisympäristön turvallisuus ja henkilökohtaiset turvallisuustekijät opetustilanteiden toteutuksessa*
- *oppilaan tuen toteuttaminen yksin ja yhdessä luokassa työskentelevien opettajien ja ohjaajien kanssa*
- *tieto- ja viestintäteknologian pedagoginen käyttö ja tarkoituksenmukainen soveltaminen*

#### Maisterivaiheen kurssien sisällöt:

##### LUOT0024 Yhteisenä työnä kouluhyvinvoinnin vahvistaminen, 4 op

- *hyvinvointi koulun toimintakulttuurissa*
- *opettajien vuorovaikutusosaaminen, dialogisuus ja neuvottelutaidot*
- *koulun ja kodin välinen yhteistyö*
- *opettajan laajeneva moniammatillinen yhteistyö*

##### LUOT0023 Oppimisen tuen mahdollisuudet ja haasteet, 4 op

- *oppimisvaikeudet sekä niiden taustat ja tunnistaminen*
- *oppimisen tuen periaatteet erilaisissa oppimisen haasteissa*
- *oppimisen tuen toteuttaminen koulun aikuisten yhteisenä työnä*

##### KTL\_0075 Arviointi ja etiikka, 3 op

- *arvioinnin merkitys koulutuspolitiikassa*
- *koulutuksen arviointijärjestelmä ja toimijat sekä arviointitoiminnan tasot Suomessa*
- *kansainväliset arvoinnit ja vertaileva arviointitoiminta*
- *koulutuksen arvioinnin mallit, koulutuksen laatu ja laadun arviointi*
- *koulutuksen arviointiin liittyvät eettiset ongelmat ja arvioinnin eettiset periaatteet*

##### LUOT3724 Teemaharjoittelu, 5–10 op

- *syvällinen teoreettinen aiheeseen perehtyminen/ harjoittelusuunnitelma*
- *laaja-alaisesti opettajuuden kenttään perehtyminen*
- *oman opettajuuden voimaantuminen*
- *oppijan osallisuuden tukeminen*